

TARTU ÜLIKOOL
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Ühiskonnateaduste instituut

**TÕRVA GÜMNAASIUMI ÕPETAJATE INFOKÄITUMINE
JA KOOLI RAAMATUKOGU**

Magistritöö

Katrin Kannukene

Juhendajad: Krista Lepik (PhD)

Pille Pruulmann-Vengerfeldt (PhD)

Tartu

2014

SISUKORD

SISSEJUHATUS.....	6
1. TEOREETILINE RAAMISTIK.....	10
1.1 Interpretivism ja konstruktivism.....	10
Konstruktivism raamatukogunduses ja infoteaduses	10
1.2 Põhimõisted.....	11
1.2.1 Informatsioon.....	11
1.2.2 Andmed, teadmised ja teadmus (tarkus).....	12
1.2.3 Infokäitumine (<i>information behaviour</i>)	14
1.2.4 Infovajadus (<i>information need</i>)	17
1.3 Õpetajate infokäitumise ja infovajaduste uuringud.....	18
1.3.1 Eestis.....	18
1.3.2 Mujal maailmas.....	19
2. METOODIKA JA VALIM.....	21
2.1 Etnograafia	21
2.1.1 Etnograafia kui uurimismeetod.....	22
2.1.2 Reliaablus ja valiidsus. Triangulatsioon.....	23
2.1.3 Eemiline ja eetiline	24
2.1.4 Etnograafia raamatukogunduses.....	24
2.2 Varjatud osalusvaatlus Tõrva gümnaasiumi raamatukogus.....	25
2.2.1 Eesmärk ja vaatlusküsimused.....	26
2.2.2 Valim.....	28
2.2.3 Meetodi kriitika.....	30
2.2.4 Eetika	31

2.3 Etnograafiline semi-stuktureeritud intervjuu.....	32
2.3.1 Intervjuud Tõrva Gümnaasiumi õpetajatega.....	33
2.3.2 Intervjuude valim.....	33
2.3.3 Meetodi kriitika.....	34
2.4 Analüüsi meetod ja käik.....	35
2.4.1 Konstruktivistlik põhistatud teooria.....	36
2.4.2 Vaatlusandmete analüüs: esmane kodeerimine.....	37
2.4.3 Vaatlusandmete analüüs: fokuseeritud kodeerimine.....	38
2.4.4 Intervjuude analüüs: avatud ja fokusseeritud kodeerimine.....	39
2.4.5 Meetodi kriitika.....	39
2.4.6 Analüüsitarkvara MAXQDA	40
3. TULEMUSED.....	41
3.1 Õpetajate tööga seotud infovajadused.....	41
3.1.1 Õppekavale vastav materjal.....	41
3.1.2 Probleemid õppematerjalidega.....	42
3.1.3 Lisamaterjalid ja lisainfo.....	43
Ainetundide rikastamine.....	43
Õppekavavälised tegevused.....	46
Eneseareng ja eraelu infovajadused.....	46
3.2 Info hankimise protsess, probleemid ja takistused.....	48
3.2.1 Info hankimise protsess.....	48
3.2.2 Allikad ja kanalid.....	49
Raamatukogud	49
Isiklikud materjalid.....	49

Õpilased	53
Täiend- ja tasemekoolitus, kolleegid.....	56
3.2.3 Juhuslik või kaasnev infovajadus.....	57
3.2.4 Takistused ja probleemid.....	59
3.3 Kooli raamatukogu ja õpetaja	62
3.3.1 Raamatukogu kasutamise põhjused.....	62
Infovahetus.....	62
Vajalikud materjalid.....	63
Raamatukogu kui ruum.....	64
Raamatukoguhoidja.....	65
3.3.2 Raamatukogu mittekasutamise põhjused.....	66
3.3.3 Ettepanekud.....	68
Õpetajate infovajadused.....	68
Raamatukogu tegevus	69
4. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON.....	71
4.1 Õpetajate infovajadused.....	71
4.1.1 Töölased ja eraelu infovajadused.....	71
4.1.2 Lisamaterjalide olulisus.....	72
4.2 Teadmiste konstrueerimine.....	73
4.2.1 Infoallikad	74
4.2.2 Takistused ja probleemid.....	74
4.3 Kooli raamatukogu ja õpetaja.....	75
4.3.1 Õpetaja, kooli raamatukogu ja õpilane.....	76
4.3.2 Avatud ja nähtav kooli raamatukogu.....	77

4.3.3 Koostöö	77
KOKKUVÕTE	79
SUMMARY	83
KASUTATUD KIRJANDUS	86
LISAD.....	93

SISSEJUHATUS

Me ei tea tegelikult, missuguseid üllatusi õpetajatele raamatukogul varuks on, me ei suuda ennast kursis hoida. Ja kui ma nüüd siin riulite vahel olen jalutanud, siis ma olen avastanud siin... oi, mõtle kui vahva, oi, ma ei teadnudki.
(Intervjuust Tõrva Gümnaasiumi õpetajaga 08.04.2014)

Kooliraamatukogu töökorralduse alustes on sätestatud: „Raamatukogu põhiülesanne on toetada trükiste, audiovisuaalsete ja muude infokandjate säilitamise ja kättesaadavaks tegemise kaudu kooli õppekava elluviimist, arendada õpilaste iseseisva õpitöö ja teabe hankimise oskust ning lugemishuvi“ (Kooliraamatukogude...). Tõrva Gümnaasiumis on olemas kõik, et raamatukogu saaks põhiülesannet edukalt täita: kaasaegsed tehnilised lahendused, kvalifitseeritud personal, mugavad ruumid ning üha täienevad kogud.

Tõrva Gümnaasium loodi aastal 1917. Õppeaastal 2013/14 õpib koolis 447 õpilast ja töötab 41 õpetajat. Kooli raamatukogu asub alates 2004. aasta sügisest C-korpuse alumisel korrusel ja kasutada on koos abi- ja hoidlaruumidega 257,2 m² pörandapinda. Raamatukoguhoidjaid on kaks, ametikohtade arv 1,5. Minul kui põhikohaga töötajal on erialane rakenduskõrgharidus (TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia, 2008) ja kutsekvalifikatsiooni IV tase; osalise tööajaga raamatukoguhoidja, kellel on pedagoogiline kõrgharidus, lõpetas 2012. aastal Viljandi Kultuuriakadeemias kutsekoolituse programmi ning talle on omistatud kutsekvalifikatsiooni III tase.

Alates 2006. aastast on kooli raamatukogus kasutusel raamatukoguprogramm RIKS, mille elektronkataloogis on arvele võetud põhikogu (üle 20 tuhande eksemplari) ja õppekirjanduse kogu (üle 10 tuhande eksemplari) teavikud. Suur osa teavikutest on laenutatud ainekabinettidesse ja õpetajatele pidevaks kasutamiseks.

Augustis 2013 osteti uued arvutid raamatukoguhoidjatele ja õpilastele kasutamiseks. Raamatukogus on printer ja koopiamasin, 42" teler, videomakk ja CD/DVD-mängija. Kogusid on täiendatud ostude ja annetuste teel, mitmel korral on vajalikku hangitud hoiuraamatukogust, tellitud on olulised ajalehed ja ajakirjad ning kogude täiendamiseks on omavalitsus igal aastal eraldanud stabiilse summa. Raamatukogu korraldab

algklasside lugemisvõistlust ja teisi üritusi, sel õppeaastal viisime muu hulgas koostöös Tõrva Lasteraamatukoguga läbi Nukitsa konkursi hääletamise. Traditsiooniks on saanud jõuluhommikud kooli raamatukogus teisele kooliastmele ja gümnaasiumiõpilastele. 2014. aasta kevadel uuenes kooli koduleht, tänu millele on raamatukogul veel üks võimalus infot jagada ja enda tegemisi avalikkusele tutvustada.

Kooli raamatukogul on suurem potentsiaal infoteenuse pakkujana kui seda kasutatakse. Olen Tõrva Gümnaasiumi raamatukoguhoidjana töötanud alates 2006. aasta suvest ning olnud tunnistajaks kooli raamatukogus toimunud muutustele, mis ei hõlma ainult tehnilist arengut. Üha enam kasutatakse raamatute asemel internetiressursse ja raamatukokku tulevad õpilased pigem aega veetma, kui vajalikku infot hankima.

UNESCO kooliraamatukogude manifestis on öeldud, et raamatukoguhoidja ja õpetaja koostöö tulemusel „saavutavad õpilased kõrgema kirjaoskuse-, lugemisoskuse- ja õppimisoskuse taseme ning omandavad probleemide lahendamise, infovahetuse ja suhtlemise oskused“ (UNESCO...). Et rakendada maksimaalselt kooli raamatukogu võimalusi ja integreerida raamatukogu enam õppetööga, näen võtmeisikutena õpetajaid ning pean vajalikuks uurida nende infokäitumist, infovajadusi ja kooli raamatukogu rolli nende infovajaduste rahuldamisel.

Magistritöö eesmärk on anda ülevaade Tõrva Gümnaasiumi õpetajate infokäitumisest ja kooli raamatukogu rollist õpetajate infovajaduste rahuldamisel.

Eesmärgi saavutamiseks esitasin järgmised uurimisküsimused:

- Millised on õpetajate tööga seotud infovajadused?
- Kuidas hangivad õpetajad vajalikku informatsiooni? Milliseid takistusi nad kohtavad info hankimisel?
- Kuidas saab kooli raamatukogu paremini aidata õpetajaid nende infovajaduste rahuldamisel? Missugune on õpetajate arvates nende (info)vajadustele vastav kooliraamatukogu?

Magistritöö tegemisel lähtusin konstruktivistliku paradigma põhimõtetest interpretatiivse filosoofia raamistikus. Kasutasin etnograafilisi meetodeid: osalusvaatlust ja etnograafilist intervjuud. Oluliseks mõjutajaks oli Brenda Dervini konstruktivistlik *sense-making* lähenemine.

Empiiriline materjal on kogutud varjatud osalusvaatluse ja intervjuude käigus. 2013. aasta kevadel pidasin kooli raamatukogus nelja nädala vältel vaatluspäevikut ja tegin 2014. aasta märtsis-aprillis 8 semi-struktureeritud intervjuud kooli õpetajatega. Andmete analüüsil kasutasin kvalitatiivsete andmete analüüsitarkvara MAXQDA ja tuginesin konstruktivistliku põhistatud teooria (Charmaz 2006) juhisteid.

Magistritöö põhiosa on jaotatud nelja peatükki:

- esimeses peatükis annan ülevaate filosoofilisest ja teoreetilisest raamistikust, põhimõistetest ning seni tehtud uuringutest;
- teises peatükis tutvustan kasutatud meetodeid, valimit ning andmekogumise ja -analüüsi käiku;
- kolmandas peatükis esitan empiirilist materjalist lähtuvad tulemused;
- neljandas peatükis asetan tulemused seosesse teiste uuringute ja teoreetilise raamistikuga ning esitan diskussiooni käigus omapoolsed järeldused.

Töö lõpus on eesti- ja inglisekeelne kokkuvõte ning kasutatud kirjanduse loetelu. Magistritöö lisad – vaatluspäevik, intervjuude kava, ülevaade valimist ja intervjuude transkriptsioonid – on kättesaadavad eraldi köites Tartu Ülikooli sotsiaalteaduste raamatukogus.

Eesti teadlastest on tegelenud infokäitumise, infovajaduste ja raamatukogu kasutajate rahulolu-uuringutega Tallinna Tehnikaülikooli raamatukogus Aiki Tibar (2006, 2001) ja Konrad Kikas (1997). Tallinna Pedagoogikaülikoolis (praeguses Tallinna Ülikoolis) on infokäitumist uurinud üliõpilasi juhendanud Evi Rannap ja Elviine Uverskaja (Eesti Teadusinfosüsteem). Õppejõudude ja üliõpilaste infovajadusi uuris Estonian Business Schooli (EBS) raamatukogu aastal 2004 (Pihu 2006).

Pille Pruulmann-Vengerfeldti juhendamisel on Tartu Ülikoolis üliõpilaste infovajadusi oma bakalaureusetöodes uurinud Elen-Greeta Jaadla (2011) ja Kadrian Kotkas (2011). Ülikooli infokorralduse eriala magistritöodes on uuritud kutseõppurite infovajadusi (Pungits 2012) ja gümnaasiumiõpilaste ja -õpetajate infokäitumist (Tamm: 2010).

Olulise panuse infokäitumise uuringutesse on andnud Aivi Sepa ja Mai Põldaasa juhendamisel Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia raamatukogunduse ja

infoteaduse eriala lõpetajad. Neist üldhariduskooli õpetajate infovajadustele keskendusid oma töödes Monika Austrin (2008) ja Anne Miljan (2009).

Minu andmetel pole Eestis seni õpetajate infokäitumist etnograafiliste meetodite abil uuritud. Loodan seniste, valdavalt ankeetküsitlustele ja kvantitatiivsele analüüsile rajatud uuringute kõrval selle magistritööga anda õpetajate infokäitumise uuringutesse oma panuse.

Projekti ERIAL (The Ethnographic Research in Illinois Academic Libraries) kodulehel avaldatud etnograafilise uurimistöö juhend võtab ühe lausega kokku peamised põhjused, miks tasub kaaluda kvalitatiivset ja etnograafilist uurimisviisi: “See lähenemisviis võib omada suurepärasest uurimuslikku jõudu, sest kvalitatiivsed andmed suudavad otseselt demonstreerida, mida uurimiselused tegelikult teevad, mõtlevad ja tunnevad igapäevaelu situatsioonides” (Asher & Miller s. a.).

Täna oma juhendajaid Krista Lepikut ja Pille Pruulmann-Vengerfeldti heade nõuannete, kannatlikkuse ja pühendatud aja eest. Täna kõiki oma lähedasi inimesi, kelle tugi aitas rasketest hetkedest üle saada. Suur aitäh kõigile toetavatele kolleegidele, Tõrva Gümnaasiumi juhtkonnale ja eriti intervjuudes osalenud õpetajatele. Kõige suurema kummarduse teen oma kallite kaasraamatukoguhoidjate Ene ja Hilma ees, kes mind julgustasid, tagant lükkasid ja tegid kõik, et saaksin sellele tööle pühenduda.

1. TEOREETILINE RAAMISTIK

1.1 Interpretivism ja konstruktivism

Magistritöö lähtub Kristy Williamsoni (2006) käsitlusest, mis asetab konstruktivistliku paradigma interpretatiivse filosoofia raamistikku ja kasutab uuringus etnograafilisi tehnikaid.

Pikka aega on diskuteeritud kvantitatiivsete ja kvalitatiivsete uuringute erinevuse üle, nähes neid sageli dihhotoomilisena, kuigi praktikas on küsimus vaid sillast kahe äärmuse vahel; on teadlasi, kes püüavad sellelaadseid vastandamisi kõrvaldada (Hirsjärvi *et al* 2005: 126). Asetades käesoleva magistritöö kvalitatiivse/kvantitatiivse skaalale, on selles kasutatud kvalitatiivset lähenemisviisi.

Siiski ei kirjelda Kristy Williamsoni hinnangul mõiste "kvalitatiivne uurimus" piisavalt hästi uurija ontoloogilist vaadet. Tema käsitluse järgi tuleb sotsiaalteaduste puhul eristada kahte suuremat filosoofilist traditsiooni – positivistlikku ja interpreteerivat, millest viimast tuleks kasutada kvalitatiivsena määratletud uuringute raamistikuna. (Williamson 2006: 83-84)

Konstruktivistlik paradigma tunneb huvi selle vastu, kuidas inimesed konstrueerivad oma maailma. Eristatakse kahte peamist konstruktivistlikku lähenemist, millest esimene, kognitiivne konstruktivism, keskendub individuaalsetele ja personaalsetele konstruktsioonidele; teine, sotsiaalne konstruktivism, keskendub jagatud tähendustele, peegeldades sotsiaalseid konstruktsioone (Williamson 2006: 84). Talja, Tuominen ja Savolainen (2005: 82) järgi kujunevad kognitiivse konstruktivismi puhul individuaalsed teadmiste struktuurid ja mentaalsed mudelid kogemuste ja vaatluse käigus. Käesolev töö lähtub kognitiivsest konstruktivismist.

1.1.1 Konstruktivism raamatukogunduses ja infoteaduses

Kognitiivne konstruktivism on sageli taustaks paljudele infoteaduste uuringutele: infovajaduste, infokäitumise, infohankimise, infootsingu ja kasutamise uuringutes ning infopädevuse kontseptualiseerimisel (Talja *et al* 2005: 85).

Tähtsaimad konstruktivistliku suuna esindajad raamatukogunduses ja infoteaduses on Brenda Dervin ja Carol Kuhlthau (Bates 2005: 11). Brenda Dervin seadis kahtluse alla

mehhanistliku ja ühekülgse käsitlese, mille kohaselt on informatsioon sõnumite otsene kommunikatsioon saatja ja vastuvõtja vahel. Ta kritiseeris saatja autoritaarse rolli rõhutamist ja vaadet, mille kohaselt on informatsioon objektilaadne, objektiivne ja neutraalne infokogum. Konstruktivistlike teooriate kohaselt on informatsioon plastiline aine, mida saab mitmel moel vormida. Infokasutaja pole mitte passiivne infotöötlussüsteem, vaid ta loob ümbritseva reaalsuse kohta aktiivselt tähendusi (*making sense*) ja lisab informatsioonile isiklikke tähendusi. (Talja *et al* 2005: 83)

Bates rõhutab, et kõik raamatukogunduse ja infoteaduste metateooriad on osaliselt filosoofiad ja osaliselt metodoloogiad. Konstruktivism on Batesi sõnul rohkem filosoofia kui teooria, etnograafia pigem metodoloogia kui filosoofia. (Bates 2005: 14) Arvan, et infokäitumise uuringutel on valdavalt positivistlike ja kvantitatiivsete lähenemisviiside kõrval nähtuste sügavamaks ja mitmekülgseks mõistmiseks vajalik interpretatiivsele filosoofiale tuginevate uuringute läbiviimine.

1.2 Põhimõisted

Töös kasutatavad põhimõisted on informatsioon, infokäitumine ja infovajadus.

1.2.1 Informatsioon

Informatsioon on nii igapäevane mõiste, et selle tähendus tundub olevat iseenesestmõistetav ja kõigile teada. Tegelikkuses mõistetakse informatsiooni erinevalt nii argielus kui erinevates teadusvaldkondades. Case'i (2007: 42) sõnul on erinevad teadlased aastakümneid pead murdnud informatsiooni mõiste kallal ja loonud kümneid erinevaid definitsioone.

Käesolevas magistritöös lähtun põhimõistete puhul peamiselt infoteaduse konstruktivistliku suuna esindaja Brenda Dervini käsitlesest. Dervini sõnul on tema *sense-making* lähenemine nii teoreetiline raamistik, teooria, meetodite kogum kui metodoloogia. Kõige olulisemaks peab ta ise, et *sense-making* lähenemine on komplekt metateoreetilisi eeldusi ja väiteid informatsiooni olemuse, inimeste infokasutamise ja inimeste vahelise kommunikatsiooni olemuse kohta. (Dervin 1992: 61– 62)

Brenda Dervini järgi ei suuda objektiivne informatsioon maailma täielikult kirjeldada ja probleem pole selles, kuidas saada rohkem objektiivset informatsiooni. Inimesed on

täiesti võimelised looma omaenese juhiseid ja arusaamu, nad võtavad välise info ja korrastavad selle vastavalt oma olemasolevale sisemisele informatsioonile, mõtestades selle abil oma maailma (*making sense*). (Dervin 1976: 326)

Selles kontekstis eristab Brenda Dervin (1976: 326) kolme tüüpi informatsiooni:

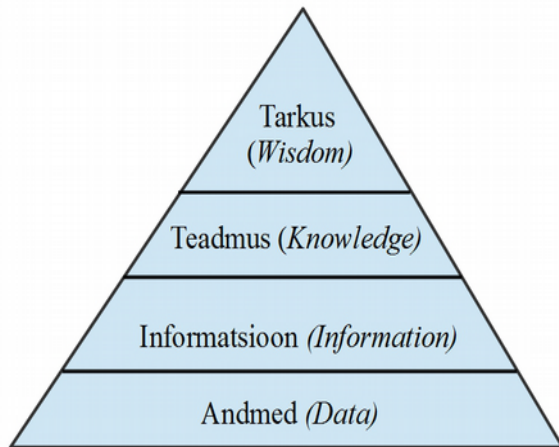
1. Informatsioon, mis vastab olemuslikult reaalsusele; kohanemisvõimeline ja objektiivne informatsioon; andmed.
2. Informatsioon kui reaalsusele inimeste poolt omistatud struktuurid; korrastatud info; ideed.
3. Informatsioon kui toimimisviisid, mille abil inimesed omandavad selle, mida nad varem ei teadnud; mille abil on inimesed informeeritud või instrueeritud.

Dervini *sense-making* lähenemise järgi on informatsioon midagi, mis on seotud sisemiste tunnetusprotsessidega. Fookusesse tõuseb kasutaja. Informatsioon on subjektiivne, olukorrast sõltuv, holistiline ja kognitiivne, ühesõnaga konstruktivistlik. Kasutaja pole passiivne välise info vastuvõtja, vaid ta on aktiivse ja kestva muutuste protsessi keskmes; informatsioon põhjustab kasutaja ettekujutuse muutust ja muudab kasutaja informatsiooni tajumise viisi. (Morris 1994: 21–22)

Dervini konstruktivistlik lähenemisviis vaatab informatsiooni kasutaja poolt konstrueerituna. Informatsioon ei eksisteeri abstraktsena, vaid ta peab olema interpreteeritud. (Morris 1994: 21) Informatsioon on mõistetav kui kindlal ajahetkel inimes(t)e poolt loodud tähendus (Dervin 1992: 62–63).

1.2.2 Andmed, teadmised ja teadmus (tarkus)

Informatsiooniga tihedalt seotud mõisted on andmed, teadmised ja teadmus (tarkus). Nende omavahelist hierarhilist suhet kirjeldab tuntud ja palju kasutatud teadmiste (või informatsiooni) püramiid (*data-information-knowledge-wisdom hierarchy* e DIKW, vt joonis 1).



Joonis 1. Andmed-informatsioon-teadmus-tarkus (Rowley 2007: 164)

Ackoff (1989 Rowley 2007: 16 kaudu) defineerib neid mõisteid järgnevalt:

- Andmed on sümbolid, mis viitavad objektidele, sündmustele ja neid ümbritsevale keskkonnale. Andmete erinevus informatsioonist on funktsionaalne.
- Informatsioon hõlmab kirjeldusi, vastuseid küsimustele, mis algavad sõnadega kes, mis, mida, millal ja kui palju. Infosüsteemid tegelevad andmete genereerimisega, säilitamisega, otsingu ja töötlemisega. Informatsioon tuleneb andmetest.
- Teadmine või teadmus on oskus, tegelik teadmine (*know-how*), mis teeb võimalikuks muuta informatsiooni juhisteks. Teadmuse saadakse kas teistelt, kes seda omavad, järgides juhendeid, või kogemustest õppides.
- Tarkus on võime suurendada efektiivsust. Tarkus lisab väärtust, mis nõuab vaimset tegevust, otsustamisvõimet ja arusaamist. Kaasnevad eetilised ja esteetilised väärtused on igaühe puhul eripärased ja personaalsed.

Aastakümneid kestnud vaidlus mõistete „andmed“, „informatsioon“ ja „teadmus“ (ja mõnikord ka „tarkus“) erinevuse üle ei ole suutnud ära hoida terminoloogilise hierarhia tekkimist ja infokäitumise uuringutes pole tavaliselt nende mõistete tähendusi täpselt kirjeldatud. Uute lähenemisviiside raames käsitletakse informatsiooni teadmise/teadmuse tähenduses, millenagi, mis asub kellegi peas, mitte füüsilise objektina. (Case 2007: 65)

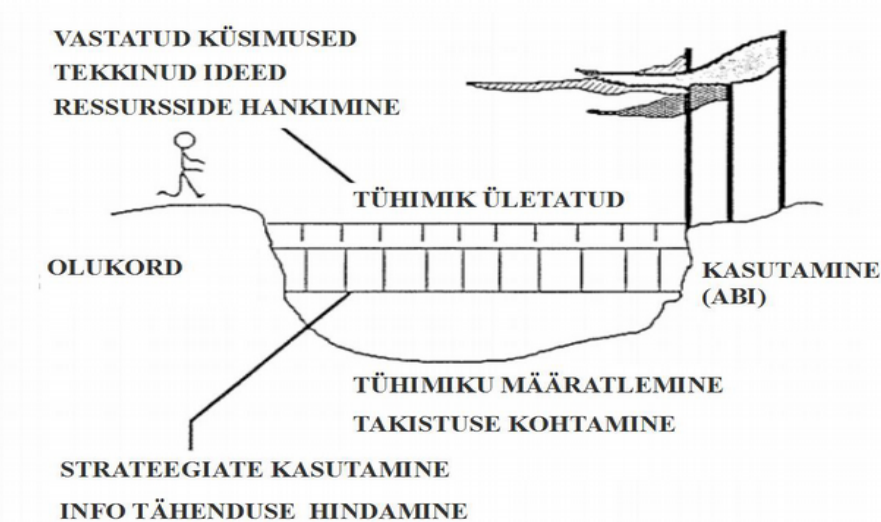
Brenda Dervin ei kasuta palju oma töödes mõisteid teadmus (*knowledge*) või teadmine (*knowledge*). Peamiselt räägib informatsioonist, info otsimisest ja kasutamisest. Arvestades, et ta käsitleb informatsiooni protsessikeskse, kontekstuaalse, inimeste peas konstrueeruvana, millenagi, mis on indiviidi poolt omandatud ja tõlgendatud, asetub see DIKW hierarhia tippu, teadmise, teadmuse ja tarkuse tasandile. Selles magistritöös kasutan paralleelselt mõisteid informatsioon, info ja teadmised DIKW hierarhia teadmise/teadmuse tähenduses, nii, nagu neid käsitleb Brenda Dervin.

1.2.3 Infokäitumine (*information behaviour*)

Informatsiooni hankimise ja otsingu uurimise ajalugu ulatub 20. sajandi algusesse. Sajandi esimestel kümnenditel olid uuringute tähelepanu keskmes infokanalid ja -süsteemid, peamiselt raamatukogudes ja massimeedias. 1940. aastal ilmus esimene ülevaade sellealastest uuringutest. Kuni 1960. aastateni olid uuringud peamiselt seotud teadlaste ja inseneride infovajaduse ja -kasutamisega. Sellegipoolest peab tõdema, et need uuringud ei vaadelnud info hankimist tänapäevases tähenduses. Mida tegelikult uuriti, olid infoallikad ning nende kasutamine, mitte üksikkasutajate ja nende vajaduste uuring. Kirjanduses nimetati neid uuringuid sellegipoolest infovajaduse ja kasutamise uuringuteks (*information needs and uses*), vahel ka kasutajauuringuteks (*user studies*). Alates 70ndatest nihkus rõhuasetus struktureeritud infosüsteemidelt isikule kui info leidjale, loojale ja kasutajale. Inimeste infokäitumist (*information behaviour*) on 1980. aastatest alates uuritud paljudes kontekstides, paljude uurijate poolt ning ajendatuna arvukatest motiividest ja eesmärkidest. (Case 2007: 6-7)

Üldistatult võib öelda, et infokäitumise ja -vajaduse uuringute rõhuasetus on aja jooksul liikunud süsteemilt kasutajatele. Selle suuna algataja ja tuntuim edasiarendaja on Brenda Dervin. (Morris 1994) Brenda Dervini *sense-making* lähenemine on infokäitumise keskne, eeldades, et kõik oluline, mida me saame õppida inimeste informatsiooni ja infosüsteemide kasutamise kohta, on mõistetav kui käitumine; on üksikud sammud või kommunikatsiooniaktid, mida individid võtavad ette, et luua tähendusi oma maailmades. Need sammud võivad olla sisemised (võrdlemine, kategoriseerimine, seostamine, mittemeeldimine, polariseerimine, stereotüüpide omistamine jne) ja välised (väljaütlemised, ignoreerimine, nõustumine, mittenõustumine, tähele panemine, kuulamine jne). (Dervin 1992: 65)

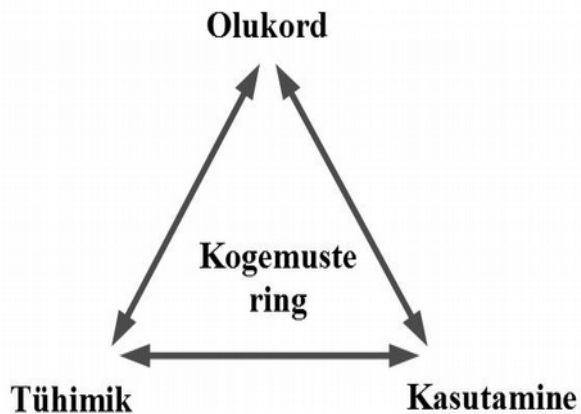
Brenda Dervini *sense-making* lähenemine eeldab, et kindlal momendil aegruumis tegutseva indiviidi käitumises on midagi süstemaatilist. Indiviid konstrueerib ideid teatud ajahetkel ning need konstrueeringud on ise ideede, nii kunagi minevikus kasutatute kui uute, kordused. Samuti eeldatakse, et indiviid rakendab oma kujutlust infokäitumise taktikatest, mis vastavad tema isiklikele ideedele situatsioonist. Mõned nendest taktikatest on jälle varasemate kordamine. Millist taktikat kasutatakse, oleneb sellest, milline on kujunenud idee; milline idee kujuneb, oleneb kasutatud taktikast. See viib väiteni, et indiviidi informatsiooni ja infosüsteemide kasutamine (*use*) vastab indiviidi poolt määratletud olukorra (*situation*) tingimustele. Tegelikult määratleb ja püüab indiviid ületada katkestust ning ehitada silda tühimiku üle (*bridging the gap*, vt joonis 2). Tühimiku (*gap*) all mõeldakse vajadust teadmiste järele. Võib tunduda, et korrastatud saab indiviidi olemus, tegelikult toimub tühimiku määratlemine (*gap defining*) ja tühimiku ületamine (*gap bridging*). (Dervin 1992: 66)



Joonis 2. Brenda Dervini (1992: 68) „sild üle tühimiku“

Eeldame, et inimene astub kogemuste samme, igal hetkel uus samm. Need võivad olla varasema käitumise kordused, kuid ilmnevad uuel aja- ja ruumimomendil. Oletame, et on katkestuse hetk, mil astumine vabalt kulgeval teekonnal peatub. Keskendudes indiviidile sellel katkestuse hetkel, ei luba see seismajäämine tal edasi liikuda ilma, et indiviid konstrueeriks uue või muudetud tähenduse (*sense*). Määrame kindlaks, kuidas indiviid interpreteerib seda hetke ning saab sellest üle: millist strateegiat ta kasutab selle olukorra määratlemiseks, kus tühimik ilmneb; kuidas ta mõistab katkestust kui

tühimikku ja silda selle ületamiseks; mida ta ette võtab silla ületamiseks; kuidas ta jätkab teekonda peale silla ületamist. Dervin kujutas neid metafoore *sense-making* kolmnurgana – olukord, tühimik ja kasutamine (vt joonis 3). (Dervin 1992: 68-69)



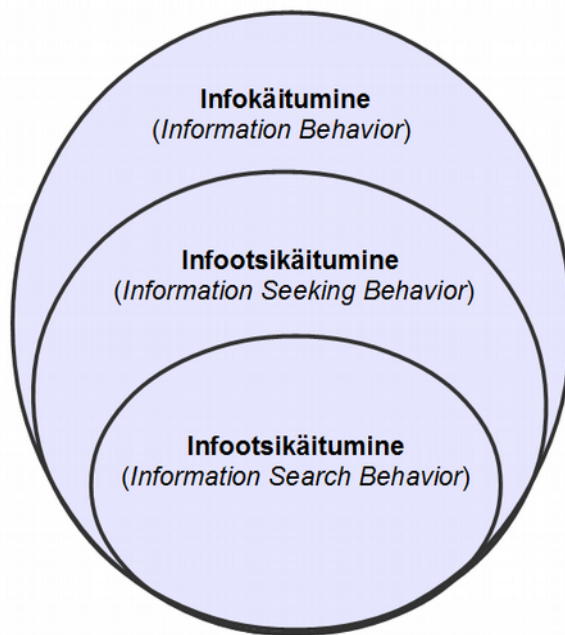
Joonis 3. *Sense-making* kolmnurk (Dervin 1992: 69)

Sense-making lähenemine pöörab tähelepanu sellele, kuidas inimene näeb ise ennast takerdumas, milliseid küsimusi ta defineerib, mis põhjustab tema arvastes segadusse sattumist, milliseid strateegiaid ta eelistab vastuste otsimisel, mis toob edu vastuste leidmisel, kuidas kasutab ta saadud vastuseid, kuidas need teda aitavad ning missuguseid takistusi ta näeb vastusteni jõudmise teel. Näiteks situatsioonid, mis on seotud igapäevavajaduste kogemusega, situatsioonid, kus kasutaja vajab vastust ühele või mitmele küsimusele. (Dervin 1992: 70-71)

Infokäitumisega tihedalt seotud mõisted on informatsiooni hankimine (*information seeking*), infootsing (*information retrieval*) ja infovajadus (*information need*). Informatsiooni hankimine on informatsiooni otsimine kõigist kättesaadavatest infoallikatest ja -kanalitest. Infootsing on see osa informatsiooni hankimisest, mille puhul kasutatakse abivahendina arvutit. (Virkus 2010) Infovajaduse mõiste võtan vaatluse alla järgmises alapeatükis.

Wilsoni (2000) järgi on infokäitumine (*information behavior*) terviklik inimekäitumine, mis on seotud infoallikate ja -kanalitega, hõlmates nii aktiivse kui passiivse infootsingu ja -kasutamise, näost-näku suhtlemise teiste inimestega ning passiivse või teadvustamata informatsiooni vastuvõtu. Infootsikäitumine (*information seeking behavior*) on sihipärane infootsing, mille eesmärgiks on saavutada mingi tulemus.

Inimene võib kasutada selleks erinevaid infosüsteeme, nii ajalehti, raamatukogusid kui internetiressursse. Infootsikäitumine (*information search behavior*) on mikrotasandi käitumine, mis toimub interaktisoonis erinevate infosüsteemidega, hõlmates nii inimese-arvuti vahelise suhtluse kui intellektuaalse tasandi (mõtteprotsessid nagu otsustamine, valikud jne). (Wilson 2000: 49) Wilsoni pesastatud mudel (vt joonis 4) näitlikustab nende kolme mõiste omavahelisi suhteid.



Joonis 4. T. D. Wilsoni infokäitumise pesastatud mudel (Wilson 1999)

Wilson eristab ka veel mentaalsetest aktidest koosnevat infokasutus-käitumist (*information use behavior*), mis ilmneb leitud informatsiooni ühinemisel olemasolevate teadmistega (Wilson 2000: 50).

Minu uuring asetub Wilsoni infokäitumise mudeli kahte välimisse ringi, hõlmates aktiivse ja passiivse infootsingu ning -kasutamise ja sihipärase infootsingu. Kõige vähem keskendun sisemisse ringi kuuluvale mikrotasandi infokäitumisele.

1.2.4 Infovajadus (*information need*)

Hetkel pole üldiselt aktsepteeritud infovajaduse definitsiooni. Senised käsitlused keerlevad enamasti mõtte ümber, et infovajadus on mingi tunnetatud lünk selle vahel, mida keegi teab ja teada tahab, et otsida vastuseid, vähendada ebakindlust või mõtestada maailma. (Bawden & Robinson 2012: 189)

Mõiste *infovajadus* ei pruugi tähendada, et inimesed vajavad infot, vaid viitavad sageli vajadusele rahuldada teisi põhivajadusi. Inimese põhivajadused võivad olla füsioloogilised (toit, vesi, eluase), psühholoogilised (saavutusvajadus, domineerimistahe) ja kognitiivsed (vajadus planeerida, oskuste õppimine). Kõik need kolm vajaduste kategooriat on omavahel seotud ja eri kategooriate vajadused võivad tuleneda üksteisest. Wilson soovitab mitte kasutada terminit *infovajadused* ja rääkida selle asemel *infohankimisest* vajaduste rahuldamise eesmärgil. (Wilson 1981)

Isegi infoteaduste valdkonnas seostuvad terminid „kasutajauuringud“ (*user studies*), „infovajadused“ (*information needs*) ja „infootsikäitumine“ (*information-seeking behaviour*) erinevate probleemiväljadega. Wilsoni sõnul tuleks eelistada terminit „infootsikäitumine“ (*information-seeking behaviour*), et identifitseerida infoga seotud tegevuste neid aspekte, mis on tuvastatavad, vaadeldavad ja järelikult ka uuritavad. (Wilson 1994)

Wilson väidab, et sel ajal kui teadlased murravad pead infovajaduse definitsiooni kallal, uurivad nad enamuse ajast hoopis infootsikäitumist. Infovajadus on ebarealistlik mõiste, enamuse infovajadusi on seletatavad üldisemate vajadustega. Näiteks kui tahame teada toiduaine hinda, võib see viidata nii meie vajadusele süüa kui vajadusele rahalisi ressursse kokku hoida. (Case 2007: 78) Brenda Dervin (1976, 1992) räägib oma töödes just infovajaduste uurimisest *sense-making* lähenemisviisi abil, kuid Wilsoni järgi uurib ta ikkagi infokäitumist. Infovajadus seostub üldise infokäitumisega ja on käsitletav vaid laiemas kontekstis (Bawden & Robinson 2012: 188–189). Samamoodi positsioneerin mõiste infovajadus ka käesolevas töös.

1.3 Õpetajate infokäitumise ja infovajaduste uuringud

1.3.1 Eestis

Õpetajate infokäitumist on Eestis vähe uuritud. Õppejõudude infovajadusi ja infootsikäitumist on uuritud Tallinna Tehnikaülikoolis teadur Aiki Tibari juhtimisel eesmärgiga välja selgitada teadustööga seotud infovajadused ning nende rahuldamiseks kasutatavad infokanalid ja -allikad. Andmete kogumiseks ja analüüsimiseks kasutati nii kvantitatiivseid kui kvalitatiivseid meetodeid. (Kikas 2006: 16) Peamiste probleemidena ilmnesisid aja vähesus ja informatsiooni kättesaadavus (Tibar 2006 : 14).

Aastatel 1967–1971 uuriti Eestis kõigi erialade spetsialistide ja teadlaste infovajadusi ja -kasutust koostöös Leningradi raamatukoguga, mille ankeedid võeti Eestis küsitluse aluseks (Kikas 2008: 125).

Tallinna Pedagoogilises Instituudis valmisid 1980. aastate keskel kaks diplomitööd õpetajate infovajaduste teemal. M. Neljand uuris emakeeleõpetajate infovajadusi, L. Mänd Haapsalu rajooni üldhariduskoolide kirjandusõpetajate erialaseid infovajadusi. (Virkus 2013)

Olulise panuse infovajaduste, sealhulgas õpetajate infovajaduste uuringutesse on andnud Viljandi Kultuuriakadeemia raamatukogunduse ja infoteaduse eriala lõpetajad Aivi Sepa ja Mai Põldaasa juhendamisel.

Anne Miljan uuris õpetajate infovajadusi Valgamaal, kasutades andmete kogumiseks paber kandjal ankeetküsitlust. Sihtgrupiks valitud kolmes koolis töötas kokku 130 õpetajat. Uuring näitas, et õpetajad vajavad oma töös kõige enam uusi õppematerjale, järgnesid uued õppeülesanded õpilastele ja nõuanded õppevahendite kohta ning uued teatmeteosed ja erialaraamatud. (Miljan 2009)

Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia tudeng Monika Austrin uuris ja analüüsis Viljandi linna ja Viljandi maakonna õpetajate infovajaduste teemat lõputöös 2008. aastal. M. Austrini lõputöö annab ülevaate Viljandi linna ja maakonna õpetajate infovajadustest, kasutatavatest infoallikatest ja probleemidest, mis on tekkinud info leidmisel. Andmeid koguti ankeetküsitluse abil. Selgus, et õpetajad vajavad informatsiooni eelkõige oma töö paremaks ja tõhusamaks muutmiseks, nende peamiseks infoallikateks on internet ja raamatukogud. Probleemidena oli uurimistöös välja toodud eestikeelse materjali nappus ja kesised infootsingu oskused. (Austrin 2008)

Liina Tamme Tartu Ülikooli infokorralduse erialal kaitstud magistritöö eesmärgiks oli Jõgeva linna gümnaasiumiastme õpilaste ja õpetajate infokäitumise sarnasuste ning erinevuste välja selgitamine. Selgus, et erinevused vaadeldavate uurimisgruppide vahel ei ole niivõrd kardinaalsed, kui arvata võiks. (Tamm 2010: 84)

1.3.2 Mujal maailmas

Infokäitumist on alates 1980ndatest uuritud paljudes kontekstides paljude uurijate poolt erinevatest eesmärkidest ajendatuna. Peamised uurimisobjektid on üliõpilased ülikooli

raamatukogudes, väike osa uuringuid on käsitletud ka õppejõudude ja kraadiõppurite infokäitumist. Uuritavate ring on viimasel ajal laienenud, haarates lapsi, eakaid ja puuetega inimesi. (Virkus 2007: 31) Võrreldes nimetatud gruppe hõlmavate uuringutega on üldhariduskoolide õpetajate infokäitumist ja infovajadusi uuritud vähe.

Üks suuremaid üldhariduskooli õpetajate infokäitumise uuringuid on viidud läbi Lõuna-Aafrikas Pretoria Ülikoolis. Uuriti keskkooli geograafiaõpetajate infovajadusi ja infootsingu mustreid eesmärgiga anda juhiseid infoteenistuse kujundamiseks nende õpetajate jaoks. Uuringu tulemusena määrati, millist liiki, formaati ja millise ulatusega informatsiooni geograafiaõpetajad vajavad. Toetudes uuringu tulemustele, töötati gümnaasiumi geograafiaõpetajate jaoks välja infoteenuse mudel. (Bitso & Fourie 2012) Kirjeldatud töö on väga põhjalik ja lisaväärtuse sellele annavad pakutud lahendused parema infoteenuse osutamiseks.

Soome teadlased uurisid 2007. aastal tulevaste ajalooõpetajate infokäitumist tundide ettevalmistamisel kvalitatiivsete meetodite abil ning tuvastasid, et praktikantidel on olemas vajalikud oskused info hankimiseks ja kasutamiseks (Tanni *et al* 2008). Utah keskkoolis uuriti viie õpetaja personaalset infohaldust (Personal Information Management – PIM) intervjuude, vaatluse, videote ja fotode abil. Autorid leidsid muu hulgas, et kooli raamatukogu on õpetajate poolt alakasutatud. (Diekema & Olsen 2014)

Üldhariduskooli õpetajate infokäitumist on vähe uuritud nii Eestis kui kogu maailmas ning valdavalt on kasutatud kvantitatiivseid meetodeid. Sarnaste tööde puhul on probleemiks, et me ei saa midagi uut teada õpetajate infokäitumise ja infovajaduste kohta, kui uuringu tulemusel selgub, et “peamisteks infoallikateks on internet ja raamatukogud” või „kooli raamatukogu on alakasutatud“. Eelnimetatud põhjusel otsingi selles töös just uusi aspekte ning pööran vähem tähelepanu õpetajate iseenesestmõistetavale infokäitumisele, näiteks kui õpetaja pöördub kooli raamatukokku sooviga saada õppekavale vastavat materjali.

2 . METOODIKA JA VALIM

2.1 Etnograafia

Etnograafiline lähenemine inimrühmade uuringule sai alguse, kui antropoloogid 19. sajandi lõpul ja 20. saj alguses jõudsid veendumusele, et varajaste ühiskonnafilosoofide tugitoolispekulatsioonid pole adekvaatsed mõistmaks, kuidas inimesed tegelikult elavad. 1920. aastate alguses kohandasid Chicago ülikooli teadlased antropoloogide etnograafilise välitöö meetodid ühiskonnagruppide uuringutele modernsetes kogukondades. (Angrosino 2008: 2–3)

Etnograafia kui uurimisstrateegia on liikunud antropoloogiast sellistesse distsipliinidesse nagu sotsioloogia ja haridus. Kaasaegne etnograafia tahab näidata neid erilisi aspekte, mis tunduvad meile olevad iseenesestmõistetavad. Uuritakse ja analüüsitakse inimeste väikeseid elumaailmu (*small life worlds*). (Flick 2009: 234)

Etnograafia on nii uurimismeetod kui uurimistulemus, tavaliselt kirjapandud tekstina. Etnograafia annab inimestele hääle nende oma keskkonnas, tüüpiliselt tuginedes sõnasõnalisele tsiteerimisele ja sündmuste tihedale kirjeldamisele. Lugu jutustatakse uuritavate kohalike inimeste pilgu läbi, vaadates, kuidas nad oma igapäevast elu elavad. Etnograaf kohandub kultuuriliste prillidega, et interpreteerida vaadeldud käitumist, tagades, et käitumine asetub kultuuriliselt relevantssesse ja tähendusrikkasse konteksti. Etnograaf keskendub inimeste etteaimatavatele ja igapäevastele käitumis- ja mõttemustritele. (Fetterman 2010: 1)

Tony L. Whiteheadi järgi on etnograafia interpreteeriv, refleksiivne ja konstruktivistlik. Kaasaegse etnograafia üks omadusi on arusaam, et kogum uurija tulemustena kirjeldatud reaalsusi on konstruksioonid, mis on loodud nii etnograafi vaatluste kui ka informandi sisendi põhjal. Konstruktivistlik vaatenurk tähendab etnograafi jaoks, et reaalsus ei esine selgepiiriliselt avalduva, neutraalse objektiivse nähtusena ning et seda reaalsust ei saa täpselt mõõta. Pigem on reaalsused aja jooksul konstrueeritud etnograafi poolt koostöös uuritavate inimestega. (Whitehead 2004: 2). Gobo (2008) ja Angrosino (2008) jaoks on etnograafia eelkõige metodoloogia, Whiteheadi (2004: 6) järgi on etnograafial olemas epistemoloogiline ja ontoloogiline taust ning tema jaoks on etnograafia enam kui

meetodite kogum. Käesolevas magistritöös kasutatakse andmekogumisel etnograafilisi meetodeid, lähtudes etnograafia aluseks olevast konstruktivistlikust paradigmast.

2.1.1 Etnograafia kui uurimismeetod

Michael Angrosino rõhutab, et oluline on mõista, et etnograafia käsitleb inimesi mitte üksikisikutena, vaid grupina, kollektiivses tähenduses (Angrosino 2008: 1).

Angrosino (2008: 36) järgi erineb etnograafia teistest sotsiaalteaduslikest uurimisviisidest, sest see:

- * põhineb välitööl – uurimus viiakse läbi kohtades, kus reaalsed inimesed tegelikult elavad, mitte laboratooriumitingimustes;
- * on personaliseeritud – viiakse läbi uurijate poolt, kellel on päevast-päeva otsene kontakt uurimisalustega;
- * on mitmefaktoriline – uurimus viiakse läbi ja lõppjärelused tehakse, kasutades triangulatsiooniks kahte või enam andmekogumistehnikat (mis võivad olla nii kvalitatiivsed kui kvantitatiivsed);
- * nõuab pikaajalist pühendumist – viiakse läbi uurijate poolt, kes kavatsevad olla uurimisaluste inimestega kontaktis pika aja vältel;
- * on induktiivne – selle asemel, et testida olemasolevaid teooriaid ning mudeleid, luuakse kirjeldavaid detaile, akumulierides üldistavaid mustreid või selgitavaid teooriaid;
- * on dialoogiline – uurijate järelused ja interpretatsioonid võivad juba nende kujunemise käigus olla uurimisaluste kommentaaridest mõjutatud;
- * on holistiline – tehtud nii, et vaatlusalusest grupist saaks võimalikult täiusliku portree.

Etnograafilise uurimisviisi kesksed mõisted on välitöö ja tihe kirjeldus. Välitöö on uuring, mis on läbi viidud loomulikus keskkonnas, keskkonnas, kus inimesed elavad või töötavad (Angrosino 2008: 98). Gobo (2008: 12) järgi tähendab välitöö uurija pidevat kohalolekut uurimisväljal, mis on vastand haara-ja-jookse (*grab-it-and-run*) metodoloogiatele.

Tihe kirjeldus on sügav, võimalikult ehe, rikas ja üksikasjalik kirjeldus uuritavast nähtusest või objektist. Tihe kirjeldus vastandub kokkuvõttele, standardiseerimisele, üldistamisele või muutujate määratlemisele. See annab pildi grupi või objekti igapäevaelust ning tõstab esile uuritavale objektile enesestmõistetavaid asju, mis võivad olla teistele võõrad ja uued. Kirjelduses peab olema kuulda informantide hääl. (Geertz 2007)

Angrosino (2008: 36) järgi on etnograafiline uurimus olemuselt induktiivne – selle asemel, et testida olemasolevaid teooriaid ning mudeleid, luuakse kirjeldavaid detaile akumulreides üldistavaid mustreid või selgitavaid teooriaid. Induktiivset lähenemist – üksikult üldisele – kasutab ka käesolev uuring.

2.1.2 Reliaablus ja valiidsus. Triangulatsioon

Olulised uurimuse hindamisega seotud mõisted on reliaablus (usaldusväärsus) ja valiidsus (kehtivus) (Hirsijärvi *et al* 2005: 213).

Kui etnograafilise uurimuse läbiviija vaatleb ja teeb toimuva kohta märkmeid, ei salvesta ta välist reaalsust sõltumatult. Kuna puhtaid fakte ei eksisteeri, on uurija kohustus mitte ainult salvestada vaadeldavaid fakte, vaid ka neid interpreteerida. Klassifikatsioonid, mille etnograaf loob, vaadeldes osalejate tegevusi, on olemuslikult uurija mõtteskeemidele ja praktilistele vajadustele vastavad konstruktsioonid. (Gobo 2008: 70–71) Kvalitatiivsete uuringute kvaliteedi tagamiseks püüavad teadlased võimalikult täpselt kirjeldada, mida nad on teinud ja kuidas tulemusteni jõudnud, ning kasutavad valiidsuse tagamiseks triangulatsiooni (Hirsijärvi *et al* 2005: 214–15).

Triangulatsiooni mõiste sotsiaalteadustes tähendab uurimisteemale või -küsimusele lähenemist vähemalt kahest erinevast vaatenurgast. Andmete triangulatsioonil kombineeritakse eri allikaist või eri ajal kogutud andmeid. Uurijate triangulatsiooni iseloomustab mitme uurija või intervjuuerija kasutamine. Võimalik on läheneda kogutud andmetele eri teooriatest lähtuvalt või kasutada erinevaid metodoloogiaid triangulatsiooniks. Kõige järjekindlam variant on trianguleeritud meetodeid rakendada samade juhtumite korral: kindlas paigas vaadeldud inimesed intervjueritakse. (Flick 2006) Ka minu töö tulemused on saadud triangulatsioonis eri meetoditega (vaatlus ja intervjuud) kogutud andmete analüüsile.

2.1.3 Eemiline ja eetiline

Eemiline (*emic*) perspektiiv on seespool-olija (asjaosalise, "pärismaalase") vaade reaalsusele. Eemiline perspektiiv on aluseks mõistmisele, kuidas inimesed kujutavad maailma enda ümber. Eemiline vaatepunkt tunnustab ja aktsepteerib reaalsuste paljusust, mille dokumenteerimine uuringu käigus on olulise tähtsusega, et mõista, miks inimesed mõtlevad ja käituvad nii, nagu nad seda teevad. Eetiline (*etic*) perspektiiv on väline sotsiaalteaduslik vaade reaalsusele; eetiliste kirjelduste valiidsus (kehtivus) baseerub loogilisel teaduslikul analüüsil. (Fetterman 2008; 2010: 20–22)

Käesoleva töö lähtekoht on minu tiheda seotuse tõttu uurimisteema ja -osalistega eemiline. Eetiline perspektiiv lisandub järelduste ja diskussiooni osas, kus seostan analüüsi tulemusi teoreetilise raamistiku ja teiste uuringute tulemustega.

2.1.4 Etnograafia raamatukogunduses

Etnograafilised uuringud raamatukogudes on suhteliselt uus nähtus. Kuigi Alan ja Pamela Sandstrom kutsusid 1995. aastal avaldatud artiklis üles etnograafiat raamatukogunduses rohkem kasutama, tehti selliseid uuringuid enne aastat 2000 vaid mõned. (Asher *et al* 2012: 5)

Viimastel aastatel on siiski näha huvi suurenemist. Kuigi enamus tehtud töödest on etnograafilised uurimused akadeemilistes raamatukogudes, on sarnaseid töid tehtud ka teistes raamatukogutüüpides. Dent-Goodman ei kirjelda ühtegi tööd, kus oleks uuritud üldhariduskooli õpilasi või õpetajaid, küll on aga näidete hulgas mitu akadeemilistes raamatukogudes läbiviidud uuringut, mis keskendusid üliõpilaste infokäitumisele. (Dent-Goodman 2011: 5-6)

ERIAL (The Ethnographic Research in Illinois Academic Libraries) projekti raames viidi läbi uuringud Ameerika Ühendriikide Illionioisi osariigi akadeemilises raamatukogus, et teada saada, kuidas üliõpilased teevad teadustööd ning kasutavad raamatukogu ressursse ja teenuseid (Asher *et al* 2012: 2). Kasutati erinevaid andmekogumismeetodeid ning intervjuudesse kaasati üliõpilaste ja raamatukoguhoidjate kõrval ka õppejõude, et mõista nende rolle ja ootusi seoses tudengite uurimistööga (*ibid*: 8).

Ameerika Ühendriikides ilmus 2012. aastal ülevaade etnograafilisi meetodeid kasutanud raamatukogunduse ja infoteaduse valdkonna töödest. Teadlased kogusid andmeid erinevatest allikatest ning koostasid bibliograafia, mis koondas 81 artiklit, uurimisraportit ja konverentsiettekannet. Tulemusena selgus, et alates aastast 2006 on etnograafiliste meetodite kasutamise kasv raamatukogunduses märgatav. (Khoo *et al* 2012) Valdavalt viidi uuringud läbi avalikes ja akadeemilistes raamatukogudes. Otseselt üldhariduskooli õpetajate infokäitumist, täpsemalt infopädevust uuriti L. Merchanti ja M. Hepworthi töös (2002).

New Yorgis uuriti kooliraamatukogude mõju õpilaste edasijõudmisele ja motivatsioonile. Pikaajalise uuringu kolmas osa viidi läbi kvalitatiivseid meetodeid kasutades. Kümnes koolis intervjueriti raamatukoguhoidjaid, juhtkonda, õpilasi, lapsevanemaid ja õpetajaid. Etnograafilist lähenemist kasutati kahes koolis, kui viidi läbi vaatlus kümne nädala jooksul ja tehti intervjuud juhtkonna ja õpetajatega. Teiste tulemuste hulgas toodi välja eraldi kategooriatena õpetaja ja raamatukoguhoidja koostöö ning raamatukogu kui keskkond. (Small *et al* 2010)

Etnograafilisel lähenemisviisil, nagu kvalitatiivsetel uurimisviisil tervikuna, on omad puudused. Raskused algavad juba etnograafia defineerimisel ja määratlemisel, segadusse ajab käsitluste paljus, etnograafia nõuab palju aega ja täit pühendumist. Siiski leian sellel uurimisviisil olevat omad head küljed. Paindlikkus, elulähedus, naturalistlikkus, inimsõbralikkus, avatus ja sügavus on need märksõnad, mis minu jaoks muudavad etnograafilise lähenemisviisi sümpaatseks ja suunasid mind andmekogumisel ja -analüüsil kasutama etnograafilisi meetodeid.

2.2 Varjatud osalusvaatlus Tõrva gümnaasiumi raamatukogus

Etnograafilise meetodi järgi on uuringute esmaseks andmeallikaks vaatlus, mille puhul on oluline, et sündmusi jälgitakse nende toimumise kohas. (Gobo 2008: 5-6) "Etnograafiline vaatlus viiakse läbi uurimisväljal, loomulikus keskkonnas. Vaatleja on niisiis suuremal või vähemal määral seotud sellega, mida ta uurib" (Angrosino 2008: 54). Tõrva Gümnaasiumi raamatukoguhoidjana oli mul hea võimalus jälgida õpetajate infokäitumist loomulikus keskkonnas, olles ise toimuvaga tihedalt seotud.

Etnograaf peaks uurima kõike, mis vaatlusväljal juhtub. Kõigele avatuks jäädes on uurijal võimalus töötada „alt üles“, uurides kõike, mis pakub huvi. Uuringu osalised lasevad näha oma maailmu ja enda tegevusi nendes. Etnograafia taotlus on näha pilti vaatlusaluse, seesolija poolt maalituna, jäädes mõjutatuks uurija teoreetilisest ettevalmistusest ja kasutatud meetoditest. (Charmaz 2006: 21) Me konstrueerime oma teooriad, olles mõjutatud oma minevikust ja olevikust, interaktsioonist teiste inimestega, vaatekohast ja uurimispraktikatest. Igasugune teoreetiline tõlgendamine pakub uuritava maailma kohta interpretatiivse portree, mitte täpse pildi. (*ibid* 10)

Vaatlustehnikana kasutasin varjatud osalusvaatlust. Gobo (2008: 12) järgi on osalusvaatluse iseloomulikeks tunnusteks, et uurija loob otsese kontakti vaadeldavatega nende loomulikus keskkonnas mingi aja vältel eesmärgiga vaadelda ja kirjeldada nende käitumist, nendega interaktsioonis olles, osaledes igapäevategevustes ning õppides nende koodi, et mõista nende tegevuse tähendust.

Kirjanduses eristatakse kolme osalusvaatluse tüüpi: varjatud, osaliselt avatud ja avatud. Varjatud osalusvaatluse puhul ei tea vaadeldavad *incognito* esineva uurija rollist ja uuringu eesmärkidest ning see aitab vähendada uuringu mõju vaadeldava käitumisele. (Gobo 2008: 107–109) Sel põhjusel valisin varjatud osalusvaatluse oma uuringu esimeseks andmekogumismeetodiks.

2.2.1 Eesmärk ja vaatlusküsimused

Osalusvaatluse eesmärk oli jälgida Tõrva Gümnaasiumi õpetajate infokäitumist, et teada saada nende kooli raamatukogu kasutamise põhjuseid ning identifitseerida kontaktide ja vestluste käigus otseselt või kaudselt väljendunud infovajadusi ning kasutatavaid infoallikaid. Tulemuste põhjal kavandasin magistritöö järgmise etapi – intervjuud õpetajate infovajaduste väljaselgitamiseks.

Vaatlusküsimused:

- Millised on Tõrva Gümnaasiumi õpetajate infovajadused, mille lahendamiseks pöörduakse kooli raamatukokku?
- Millised on Tõrva Gümnaasiumi õpetajate kooli raamatukogu kasutamise eesmärgid ja põhjused?

- Millised probleemid, infovajadused ja teised kasutatavad infoallikad selguvad õpetajate infokäitumise jälgimise ja vestluste käigus?

Andmekogumismeetodina kasutasin varjatud osalusvaatlust põhjusel, et vaatlusaluste teavitamine oleks võinud nende käitumist muuta (vt järgmine alaptk „Meetodi kriitika“). Töö esimeses etapis pidasin 2013. aastal nelja nädala ja ühe päeva (18. veebr–18. märts) vältel vaatluspäevikut. Vaatluse viimane päev, 18. märts oli kevadise koolivaheaja esimene päev, mis andis vaatlusandmetele olulist lisa seetõttu, et raamatukogu külastanud õpetajatel oli aega lahendada mitut probleemi.

Vaatluse viisin läbi Tõrva Gümnaasiumi raamatukogus, mis asub C-õppekorpusse esimesel korrusel. Enamus kooli raamatukokku tulijaid viibivad külastuse ajal vaid lugemissaalis (vt joonis 5), mille ajakirjade ruum on vaheseinaga eraldatud ja jääb töölauda taga istuva raamatukoguhoidja pilgu alt eemale (vt joonis 6). Veel tagapool olevas raamatuhoidlas asuvad audio-videomaterjalid, teatmekirjandus ja enamik ilukirjandusest.



Joonis 5. Tõrva Gümnaasiumi raamatukogu lugemisaal. Vasakule poole seina taha jääb ajakirjanduse riul ja lugemislaud



Joonis 6. Raamatukoguhoidja töökoht. Vasakul uudiskirjanduse väljapanek, teisele poole seina jääb ajakirjanduse riiul

Tõrva Gümnaasiumis töötas 2012/13 õppeaastal 45 õpetajat, sh eripedagoog, sotsiaalpedagoog, psühholoog jm pedagoogiline personal. Raamatukogu teenuseid kasutas neist vaatlusalusel perioodil 22 õpetajat 42 korral. Fikseerisin vaatluspäevikus järgmised näitajad: õpetaja, õpetatav aine, külastuse/pöördumise aeg, külastuse põhjus/eesmärk, infovajaduse liik, tegevuse kirjeldus (vaata lisa 1). Töö lisana esitatud päevikust on eemaldatud informatsioon, mille alusel saaks vaadeldud isikuid identifitseerida.

2.2.2 Valim

Perioodil 18.02–18.03.2013 võttis kooli raamatukoguga kontakti 22 õpetajat, nende hulgas ka mitmeid, kes õpetavad koolis mitut ainet ja/või töötavad erinevatel ametikohtadel. Õpetatavate ainete ja ametnimetuste kodeerimine osutus arvatust raskemaks. Kuidas tähistada, kui võõrkeeleeõpetaja annab ühtlasi ka ajaloo ja ühiskonnaõpetuse tunde? Kui tunnirahu klassis on mõnel päeval saksa keele, teisel kehalise kasvatuse, kolmandal asendajana vene keele õpetaja, kes on siis õpetaja raamatukogu külastades ja ajakirja laenutades? Õpetatavad ained ja ametikohad on

esitatud tabelis 1. Arv teises veerus näitab vastava õppeaine õpetaja kontaktide arvu ja seetõttu, et kategooriad pole üksteist välistavad, on nende summa tabelis suurem kui kontaktide arv vaatlusalusel perioodil.

Tabel 1. Kontakti võtnud õpetajate õpetatavad ained ja ametikohad

Õpetatav aine või ametinimetus	Kontaktide arv
Arvutiõpetus	1
Ajalugu ja ühiskonnaõpetus	3
Bioloogia ja loodusõpetus	1
Eesti keel ja kirjandus	7
Kehaline kasvatus	4
Klassiõpetaja (algklassid)	7
Kunstiõpetus	1
Käsitöö ja kodundus	3
Logopeed	4
Matemaatika	3
Sotsiaalpedagoog	1
Tunnirahu klassi õpetaja	4
Võõrkeeled	9

Tabeli alusel saab aimu ka sellest, milliste ainete õpetajad vaatlusalusel perioodil kooli raamatukoguga kontakti ei võtnud. Tervikpildi saamiseks planeerisin nendelt õpetajatelt koguda andmeid intervjuude käigus.

Kuigi vaatlusalune valim oli väike, eristus kontaktiviiside liigitamisel selgelt külastuste suurem osakaal teiste suhtes (vt tabel 2).

Tabel 2. Kontakti liigid.

Kontakti liik	Kontaktide arv
Külastus	38
Telefoni teel	2
Otsekontakt väljaspool raamatukogu	2

Kontaktide arvu näitab number vastava kontaktiliigi järel. Liigitamata jäid juhud, kui raamatukoguhoidja võttis ise (e-kooli kaudu või vahetult) õpetajaga ühendust.

2.2.3 Meetodi kriitika

Vaatluse planeerimisel ja meetodi valikul analüüsisin mitmeid takistusi, mis võisid töö käigus ette tulla. Varjatud osalusvaatluse puhul tekivad mitmed probleemid. Nii on ühe takistusena toodud välja, et uurija ei saa avalikult märkmeid teha, vastasel juhul on ta kiiresti avastatud (Daymon & Holloway 2002: 14).

Uurija peab liigselt lootma oma mälule, uurimisväljal märkmete tegemine äratav kahtlust. Minu vaatluse puhul langes see küsimus osaliselt ära, sest õpetajate raamatukogukülastuste vältel olin tavaliselt oma töölaua taga ja sain teha märkmeid nii, et see ei äratanud tähelepanu – kirjutades märksõnu, tsitaate ja vestluskatkendeid kohe paberile või arvutisse. Ka on minu töö iseloom selline (kiired hetked vahelduvad rahulikega), et vaatlusandmed saab üles kirjutada mõistliku aja jooksul, enne, kui need ununevad.

Olenemata asjaolust, et mul oli võimalus osaliselt teha märkmeid paralleelsest külastustega, osutus valitud meetod – varjatud osalusvaatlus – väga töömahukaks. Kuigi enamasti õnnestus vaatlusmärkmed kirja panna mõistliku aja jooksul, võttis see siiski mitu korda rohkem aega kui külastuse kestus. Ehkki püüdsin märkmeid teha struktureeritult, kuid ikka oli hilisem andmete töötlus ja analüüs oodatust oluliselt ajamahukam.

Etnograafiline kirjeldus peab olema tihe, kuid igapäevatööga paralleelselt ei õnnestunud sellise kirjelduse loomine lihtsalt. Põhjuseks ühelt poolt eelpool kirjeldatud aja-, teisalt kogemuste puudus.

Varjatud vaatluse puhul langes ära probleem, mida nimetatakse uurija efektiks e Hawthorni efektiks: olukord, mille puhul vaatlusaluste käitumine muutub, kui nad on teadlikud uuringu toimumisest. Avalikku vaatlust on seetõttu palju kritiseeritud, et on võimatu avalikult jälgida inimeste käitumist, ilma et vaatlus seda mingil moel muudaks. (Daymon 2002: 10–11) Samas lisanduvad varjatud vaatluse puhul eetilised probleemid.

2.2.4 Eetika

Minu tiheda seotuse tõttu uurimise teema ja uurimisaluste subjektidega jäi probleem, mida ma antud vaatluse juures ei saanud täielikult välistada: muutumine „pärismaalaseks“ (Laherand 2008: 234). Seetõttu oli võimalus, et kaob minu objektiivsus vaadeldavas situatsioonis. Kuid konstruktivismile toetuva kaasaegse etnograafia üks omadusi ongi arusaam, et kogum uurija tulemustena kirjeldatud reaalsusi on konstruktsioonid, mis on loodud nii etnograafi vaatluste kui ka informandi sisendi põhjal mõlema poole ühises koostöös (Whitehead 2004: 2).

“Uurija seisab sageli raske valiku ees, kas lähtuda ennekõike uuringu eetilistest nõuetest ja riskida moondunud informatsiooniga (mille esitamine lõppkokkuvõttes on samuti ebaetiline) või lükata eetikaküsimused tagaplaanile ja püüda saada võimalikult tõest infot” (Laherand 2008: 227).

Üks keerulisemaid ülesandeid antud vaatluse planeerimise ja meetodi valiku puhul oli lahendada eetikaprobleemid. Esialgne idee oli kombineerida vaatlust intervjuuga. Intervjuu aga eeldas salvestamist, salvestamine nõudis omakorda nõusoleku küsimist ja õpetajate teavitamist.

Rahvusvaheline juhised ütleb, et subjekti tuleb selgesõnaliselt informeerida enne intervjuu salvestamist, välja arvatud siis, kui see võiks muuta informandi käitumist (Passive... 2009: 6). Kui ma oleksin vaatluse käigus esitanud otseseid küsimusi raamatukokku pöördumise põhjuste, seniste kasutatud infoallikate jms kohta, oleks see aidanud kaasa õpetajate infovajaduste väljaselgitamisele. Varjatud vaatluse asemel avaliku vaatluse kasuks otsustamine aga oleks välja toonud teised probleemid: teatades õpetajatele nende käitumise jälgimisest, võis see põhjustada Hawthorni efekti ja muuta uurimistulemusi.

Peale konsulteerimist oma juhendaja Krista Lepiku ja professor Triin Vihalemmaga otsustasin jätta vaatlus varjatuks ja mitte ühendada seda intervjuuga. Nende hinnangul ei

teki eetilist vastuolu, kui vaatluse rõhuasetust nihutada eneseanalüüsi poole ning kui jätta intervjuu välja (seega mitte salvestada vestlusi) ja kui hiljem tulemuste avaldamisel pole õpetajate isikud tuvastatavad.

Eeltoodud põhjustel tegin vaatlusmärkmeid õpetajaid teavitamata, eeldades, et sel viisil kogutud andmed peegeldavad kõige paremini nende käitumist raamatukogus. Õpetajate infovajaduste täpsustamiseks läbiviidud intervjuud toimusid hiljem.

2.3 Etnograafiline semi-struktureeritud intervjuu

Vaatluse käigus on hea jälgida õpetajate infokäitumist, kuid tõenäoliselt jääb palju avastamata ja teadmata jääb, mida õpetajad ise mõtlevad. Oli oluline küsida ka õpetajate eneste arvamusi, milleks viisin läbi 8 semi-struktureeritud intervjuud 2014. aasta kevadel.

Etnograafiline intervjuu on tüüpiliselt avatud, arvestab vestluse kulgu ja kohandub kõrvalepõigetega, mis võivad avada uusi suundi, mida uurija algselt pole kaalunud. Selles mõttes on see nagu partnerlus, mille käigus informeeritud „seespool-olija“ aitab uurijat. Etnograafiline intervjuu viiakse läbi sügavuti. See pole suuline versioon ankeedist, vaid on mõeldud tähenduste mõistmiseks, nüansside uurimiseks, et leida nn halle alasid, mis võivad kaotsi minna. (Angrosino 2008: 42–43) Etnograafiline intervjuu võib olla ka semi-struktureeritud, kasutades eelnevalt ettevalmistatud küsimusi. Erinevalt avatud, struktureerimata intervjuudest, mis kulgevad vabalt peamiste uurimisküsimuste ümber, jäävad semi-struktureeritud intervjuud eelnevalt kokku lepitud teemade juurde. (*ibid* 47) Semi-struktureeritud intervjuu puhul kasutatakse ettevalmistatud küsimusi paindlikult, vastavalt intervjuueeritava vastustele ja sellele, mis tundub olevat oluline. Samuti võib muutuda küsimuste sõnastus. (Asher & Miller s.a.: 15)

Semi-struktureeritud intervjuu puhul on uurijal teemade üle rohkem kontrolli kui avatud intervjuude puhul, kuid erinevalt struktureeritud intervjuudest, mis kasutavad suletud küsimusi, ei ole igale küsimusele antavate vastuste hulk määratud. Semi-struktureeritud intervjuu õnnestumise tagamiseks kasutatakse intervjuu juhendit või kava, mis võib olla väga täpne, koosnedes hoolikalt sõnastatud küsimustest, aga võib olla ka vaid teemade loetelu. Intervjuueerija võib järgida kava täht-tähelt, esitades küsimused planeeritud

järjekorras, aga võib ka liikuda teemade hulgas vastavalt intervjuu kulgemisele edasi ja tagasi. Intervjuu kava koostatakse uurimisküsimuste ja uuritava nähtuse aluseks oleva esialgse kontseptuaalse mudeli põhjal. (Ayres 2008) Otsustasin kasutada semi-structureeritud intervjuud, et mitte eksida vestluste käigus uurimisteemast liiga kaugele.

2.3.1 Intervjuud Tõrva Gümnaasiumi õpetajatega

Intervjuud toimusid Tõrva Gümnaasiumi raamatukogus. Eelnevalt koostasın uurimisküsimustest ja vaatluse analüüsist lähtuvalt intervjuu kava. Kolm põhiteemat olid (1) õpetajate kontaktid kooli raamatukoguga, (2) õpetajad ja tööalased infovajadused ning (3) õpetaja arvamus kooli raamatukogust. Intervjuu kava täienes pidevalt, lisandusid intervjuude käigus ilmnenuu uued teemad.

Intervjueerimise aega kokku leppides seletasin õpetajatele, miks ma neid intervjueerin ning millest tuleb juttu. Päev-paar enne intervjuud saatsin õpetajale e-kooli vestlusena intervjuu põhiteemade lühikirjelduse.

Enne intervjuu algust selgitasin intervjueeritavale õpetajale uuringu eesmäärke, milleks ma andmeid kogun ning kus, kuidas ja mis tingimustel avaldan uurimistulemusi. Lubasin, et salvestisi kuulan ainult mina ja ka osalejate nimed jäävad ainult minu teada. Märkisin õpetaja vanuse, koolis õpetajana töötatud aastate arvu ja intervjuu kuupäeva. Rõhutasin, et tegemist on vestlusega, mitte range küsitlusega, palusin väljendada end oma sõnadega ja vabalt; oluline on õpetaja arvamus ja nägemus käsitletavatest teemadest; pole õigeid ega valesid vastuseid. Kõik intervjuud salvestasin ja transkribeerisin alates põhiküsimuste esitamisest. Intervjuude kava ja transkriptsioonid on saadaval eraldi köites TÜ sotsiaalteaduste raamatukogus (vt lisad 4–11).

Salvestuste pikkus sõltus esiteks sellest, kui põhjalikult õpetaja küsimustele vastas ja teiseks sellest, kas õpetaja aeg oli piiratud.

2.3.2 Intervjuude valim

Intervjueeritavate valikul oli määravaks soov intervjueerida eri ainete ja ametikohtade õpetajaid, võimalusel kaasates ka neid, kes vaatluse perioodil raamatukogu ei vajanud (vt tabel 3). Valimi väiksuse tõttu ei saa teha kogutud andmete põhjal üldistusi Eesti õpetajate üldpopulatsioonile, kuid heterogeenne valim oli aluseks rikkaliku ja

mitmekülgse pildi loomisel. Intervjuu pikkus sõltus kahest aspektist: esiteks, kui ruttu said kaetud käsitletavat teemat ja teiseks, kas õpetajal oli veel sel päeval tööülesandeid. Intervjuude ajad said kokku lepitud vastavalt õpetajate eelistustele.

Tabel 3. Ülevaade intervjuude valimist. Tärniga (*) on märgitud õpetajad, kes vaatluse perioodil raamatukoguga kontakti ei võtnud.

Intervjuu tähis	Õppaine	Vanus	Õpetajana töötatud aastaid	Intervjuu pikkus (min:sek)
IK	Inglise keel*	40-45	17	42:05
Geo	Geograafia*	50-55	27	00:28+03:19 +00:51
EK	Eesti keel ja kirjandus	50-55	27	34:01
Bio	Bioloogia ja loodusõpetus	50-55	23	58:00
Ajal	Ajalugu ja ühiskonnaõpetus	45-50	28	43:22
Alg	Klassiõpetaja*	65-70	49	36:24
Keem	Keemia*	60-65	40	53:00
Mat	Matemaatika*	45-50	27	00:38:00

2.3.3 Meetodi kriitika

Brenda Dervini *sense-making* lähenemine pöörab tähelepanu sellele, kuidas inimene näeb ise ennast takerdumas, milliseid küsimusi ta defineerib, mis põhjustab tema arvates segadusse sattumist, milliseid strateegiaid ta eelistab vastuste otsimisel, mis toob edu vastuste leidmisel, kuidas kasutab ta saadud vastuseid, kuidas need teda aitavad ning missuguseid takistusi ta näeb vastusteni jõudmise teel (Dervin 1992: 69-71). Sellest lähtuvalt oli oluline kasutada uurimismeetodina intervjuusid, et teada saada asjaosaliste eneste arvamust.

Intervjuu salvestamise vajadusest rääkisid õpetajatele juba intervjuu aega kokku leppides. Õpetajad väljendasid vastumeelsust salvestamise suhtes, kartsid oma väljendusoskuse ja parasiitsõnade pärast ning nõustusid transkriptsioonide avaldamisega juhul, kui need tehakse kättesaadavaks ainult paberkandjal. Vahetult enne salvestusseadme käivitamist rõhutasin õpetajatele veelkord, et keegi peale minu intervjuude helifaile ei kuula ja transkriptsioonid internetis ei levi. Selline otsus aitas oluliselt kaasa vaba ning sundimatu õhkkonna loomisele, õpetajad ei mõelnud kramplikult sõnastusele ning julgesid vabalt oma arvamust avaldada.

Mõnel juhul oli raske intervjuud juhtida, sest õpetaja kaldus teemast kõrvale ning ei ole kerge katkestada inimest, kes on harjunud ennast kehtestama. Siiski sai kõrvalistele radadele ekslevatest vestlustest palju rikkalikuma andmestiku kui „õigeid“ vastuseid andvate informantide küsitlemisest. Näiteks teise intervjuu puhul selgus pärast salvestamise lõppu, et õpetaja püüdis anda konkreetseid vastuseid ning alles järgnenud vestluse käigus hakkas ta ennast vabalt väljendama. Seetõttu palusin tal räägitut korrata ja salvestasin täiendavad helilõigud.

Lubasin intervjuueeritavatel rääkida vabalt etteantud teemal, kuid sellevõrra oli järgnev transkribeerimine ja analüüs kordades ajamahukam. Analüüsil oli raske jääda uurimisküsimustega kehtestatud raamidesse, sest andmestikust sai järeldada palju muudki huvitavat. Keeruline oli valida tsitaate tulemuste näitlikustamiseks, sest ma ei suutnud otsustada, milline on heade hulgast parim.

Valitud intervjuueerimismeetod õigustas ennast valitud teoreetilise lähtekoha raamistikus, õpetajad väljendasid end vabalt ja see oli aluseks rikkalikule andmestikule. Oodatust ajamahukamaks kujunes aga hilisem andmetöötlus.

2.4 Analüüsi meetod ja käik

Vaatluse ja intervjuu andmete analüüsil võtsin aluseks Charmazi (2006), Charmazi ja Mitchelli (2001) soovitusel konstruktivistliku põhistatud teooria (PT) rakendamiseks kvalitatiivsetes ja etnograafilistes uuringutes.

2.4.1 Konstruktivistlik põhistatud teooria

Nii põhistatud teooria kui etnograafia ühised juured on Chicago koolkonna sotsioloogias, mille aluseks on pragmaatiline filosoofia. Glaser ja Strauss arendasid aastal 1967 välja PT meetodid, et luua üksikasjalik reeglistik kvalitatiivsete andmete analüüsi jaoks koos samaaegse vajalike teooriate konstrueerimisega. (Charmaz & Mitchell 2001: 160) Charmanzi ja Bryanti (2010) järgi lähtub varasem põhistatud teooria positivistlikust epistemoloogiast ning talle vastandub kaasaegne, konstruktivistlik põhistatud teooria.

Konstruktivistlik PT kasvab välja relativistlikust epistemoloogiast, astudes vastu varasema põhistatud teooria positivistlikele eeldustele ja ühildades meetodid interpretatiivse lähenemisviisiga, mis suhtub PT strateegiatesse kui paindlikesse juhistesse. Eeldatakse, et uurija on osa uuringust, uuringuprotsessi kaasatakse nii uurija kui uuritavate vaatepunkte arvesse võttev reflektiivsus. Konstruktivistliku PT kohaselt defineeritakse fakte läbi väärtuste, mis lubavad fakte näha. Pooldatakse seestpoolt-vaadet uurimisprobleemile, tegevuspaigale ja osalejatele, mis tähendab osalejate kohta rikkalike andmete kogumist pideva interaktsiooni käigus. Andmed, olgu need siis intervjuud, dokumendid või midagi muud, on uuringu osalistega interaktsioonis reflektiivselt konstrueeritud. Seegi, kuidas loeme dokumente, sõltub meie ettekujutusest dokumentide eesmärgist, meie poolt esitatavatest küsimustest ja lisatud raamidest. (Charmaz & Bryant 2010: 408–209)

Glaseri ja Straussi, nn klassikalise põhistatud teooria esindajate järgi toimub andmetest tuleneva teooria avastamine teadlasest eraldiseisvalt. Charmaz väidab neile vastupidiselt, et ei avastata ei andmeid ega teooriat, vaid uurija on osa uuritavast maailmast ja andmetest. Me konstrueerime oma teooriad, olles mõjutatud oma minevikust ja olevikust, interaktsioonist teiste inimestega, vaatekohast ja uurimispraktikatest. Igasugune teoreetiline tõlgendamine pakub uuritava maailma kohta interpretatiivse portree, mitte täpse pildi. (Charmaz 2006:10)

Põhistatud teooria puhul luuakse koodid sellest, mis andmetes leidub. Koodid tulenevad andmete täpsest uurimisest ja andmetest ilmnevate tähenduste piiritlemisest. Aktiivse kodeerimise tulemusena toimub uurija interaktsioon andmetega, mille võidakse esitada erinevaid küsimusi. Kodeerimise käigus me küsime, millistele teoreetilistele

kategooriatele võivad need laused osutada. Kodeerimise tulemusena võivad ilmned aued, seni tähelepanuta jäänud väljad ja uued uurimisküsimused. (Charmaz 2006: 43-46)

Strauss & Corbin (1990) soovivad jagada andmete kodeerimise kolme osasse: dekonstrueerimine ehk avatud kodeerimine (*open coding*), konstrueerimine e telgkodeerimine (*axial coding*) ja selektiivne kodeerimine (*selective coding*). Kathy Charmazi käsitle järgi koosneb PT kodeerimine vähemalt kahest faasist: esmane ja fokuseeritud kodeerimine. Esmase kodeerimise ajal uuritakse andmeid sõnade, ridade või lõikude kaupa. Kaevutakse andmetesse, et leida analüütilisi ideid edasise andmekogumise ja -analüüsi jaoks. Esmane kodeerimine hõlmab ka süvendatud lugemist, mille siht on jääda avatuks kõigile võimalikele teoreetilistele suundadele. Fokuseeritud kodeerimise käigus valitakse esmaste koodide hulgast kõige olulisemad ja testitakse neid ulatuslikuma andmekogumi suhtes. (Charmaz 2006: 42)

2.4.2 Vaatlusandmete analüüs: esmane kodeerimine

Enne vaatlusandmete kodeerimist lähtusin eri autorite (Hammersley & Atkinson 1995: 210, Charmaz 2006: 46) soovitustest, mille kohaselt tuleb alustada andmete süvendatud lähilugemisega (*close reading*). Nii vaatluspäeviku kui intervjuude puhul olin analüüsitava materjaliga tihedalt seotud, mõistetav oli nii teema kui kontekst. Algne ehk esmane kodeerimine peab süütama mõtetes sädeme ja lubama uutel ideedel ilmned (Charmazi 2006: 48) ning seepärast osutus korduv andmete üle lugemine vajalikuks.

Kodeerimiseks ja kategooriate loomiseks kasutasin tarkvara MAXQDA, mis on disainitud kvalitatiivsete andmete analüüsiks. Kõigepealt tähistasin iga õpetaja koodiga, määrasin õpetatavad ained või ametinimetuse ja kontakti liigi. Selline kodeerimine andis võimaluse teha valimi ja kontaktide kohta väljavõtteid, mille abil sai näitlikustada üldist pilti.

Vaatlusandmete esmase kodeerimistehnikana kasutasin rida-realt kodeerimist. Vaatlesin iga kontakti kirjeldust, märkisin olulised sõnad ja tekstilõigud ja sildistasin need koodidega, millele kirjutasin vajadusel juurde memod.

Mõne päeva pärast lugesin andmemassiivi uuesti üle ja avastasin uusi tahke, mis lisas loetelusse uusi koode. Tekkisid kategooriad ja alamkategooriad. Korduvalt takerdusin koodi või kategooria nimetamise juures: kuidas sõnastada piisavalt hästi, nii, et

omistatud kood või kategooria väljendaks tähendust võimalikult täpselt. Esmase kodeerimise tulemusena tekkis sadu koode, millel esmapilgul polnud mingit seost üksteise ega uurimisküsimustega.

2.4.3 Vaatlusandmete analüüs: fokuseeritud kodeerimine

Fokuseeritud kodeerimise käigus valitakse esmaste koodide hulgast välja kõige vajalikumad, silmapaistvamad, tähendusrikkamad või sagedamini esinevad, et neid liigitada, sünteesida, seostada, organiseerida ja testida laiemas andmekogumi suhtes. Protsessi jooksul võrreldakse andmeid andmetega ja andmeid koodidega. Koodide välja arendamiseks võib järgida spetsiaalseid protseduure või, kui need analüüsi käigus ilmnevad, liikuda olemasolevate teoreetiliste koodide juurde. (Charmaz 2006: 42, 46) Fokuseeritud kodeerimise puhul on koodid rohkem suunatud, selektiivsemad ja kontseptuaalsemad kui algse sõna-sõnalt, rida-realt või juhtum-juhtumi põhise kodeerimise puhul. Fokuseeritud kodeerimine nõuab otsuseid selle kohta, millised algsed koodid omavad kõige enam analüütilist tähendust andmete täpselt ja täielikuks kategoriseerimiseks. (Charmaz 2006: 57)

Vastavalt vajadusele kodeerisin andmeid ümber, tekkisid uued tähendused, moodustusid uued kategooriad, mõnedki esialgsed koodid ja kategooriad osutusid mittevajalikeks. Näiteks selgus, et kood „laenutus“ andis infokäitumise kohta väga vähe teavet. Vaid laenutusi analüüsides oleksid jäänud tähelepanuta lahendamata soovid ja päringud või internetiallikatest leitud materjalid. Näiteks videofilme laenutati vaatlusalusel perioodil vaid kolmel korral, kuid nendega seotud soove ja küsimusi (ning pakutud lahendusi) oli palju rohkem. Laenutuste analüüsiks vajalikud andmed oleks saanud raamatukoguprogrammist kätte mõne klikiga, kuid vaatluseandmete põhjal sai palju põhjalikuma ülevaate.

Koodisüsteem muutus ja kujunes pidevalt, kujunedes analüüsiprotsessi käigus algsega võrreldes järjest ülevaatlikumaks ja kompaktsemaks. Kodeerimisprotsess oli korduv; kui ilmnemid uued kategooriad, salvestasin eelneva koodisüsteemi, et oleks võimalus varasema juurde tagasi pöörduda, kontrollida ja jäädvustada kodeerimisprotsessi etapid. Lõppeesmärk oli jõuda sellisesse seisusse, kus tekiks stabiilne, süstemaatilisest kodeerimisest tulenev kategooriate komplekt.

2.4.4 Intervjuude analüüs: avatud ja fokusseeritud kodeerimine

Peale ühe intervjuu transkribeerimist ja ülelugemist alustasin esmase kodeerimisega, mille käigus püüdsin jääda võimalikult avatuks. Vaatlesin tekste rida realt, püüdsin tuvastada hinnanguid, protsesse, situatsioone jne. Esimeste intervjuude puhul kodeerisin kõik, mis minu arvates tähendust omas. Hinnangute puhul kasutasin kohati ka *in vivo* kodeerimist, et arvamusi edasi anda õpetajate oma sõnadega. Teise sammuna seostasin intervjuu koodid olemasolevate, vaatluse käigus kujunenud kategooriatega. Järgnevate intervjuude puhul järgisin sama protsessi – peale avatud kodeerimist liikusin tagasi ja liitsin tekkinud koodid olemasolevate kategooriatega.

Protsess ei olnud lineaarne, koodid ja kategooriad muutusid pidevalt vastavalt analüüsi käigule. Mõnikord oli vaja kustutada kogu kategooria ja alustada uuesti. Uue kategooria ilmnedes tuli seostada see vaatlusandmete ja teiste intervjuude transkriptsioonidega, toimus pidev andmete omavaheline suhestumine. Kategoriseerimise, kodeerimise, ümber- ja ülekodeerimise käigus tekkis nii palju uusi mõtteid ja seoseid, et nende ohjamiseks rühmitasin kategooriad vaatlusküsimustele vastavalt, püüdes jääda avatuks ka kõigele uuele, mis vaatlusandmetest ilmnas. Fokusseeritud kodeerimise käigus kujunes koodisüsteemis vastavalt uurimisküsimustele kolm põhigruppi, mis olid aluseks tulemuste esitamisel.

2.4.5 Meetodi kriitika

Etnograafia on minevikus kannatanud andmekogumise ja -analüüsi paindumatu ning kunstliku lahutamise tõttu. PT meetodid säilitavad avatud lähenemise empiirilise maailma uurimisel, kuid lisavad etnograafilisele uuringule süstemaatilise kontrolli abil rangust nii andmekogumise kui -analüüsi juures. PT loogika nõuab andmete ja analüüsi juurest tagasipöördumist uurimisväljale, et koguda täiendavaid andmeid ja täpsustada ilmnevat teoreetilist raamistikku. See aitab üle saada mitmetest etnograafilisele uuringule omastest probleemidest: muutumine „pärismaalaseks“, liiga pikk viibimine uurimisväljal, pealiskaudne ja juhuslik andmekogumine ning valdkonna kategooriatele lootma jäämine. (Charmaz & Mitchell 2001: 162)

Tänapäeval on ilmselgelt osutunud kasulikuks konstruktivistlik põhistatud teooria kombinatsioonis teiste lähenemisviisidega. Põhistatud teooriat kasutades saab teha

etnograafia analüütilisemaks, intervjuu-uuringu sügavamaks, kontentanalüüsi fokuseeritumaks. (Charmaz & Bryant 2010: 411)

Sageli saavad PT meetodi eelised ja tugevused selgeks alles nende rakendamise käigus. Probleem on ka kodeerimis- ja võrdlusvõimaluste potentsiaalne lõputus. Avatud kodeerimist saab rakendada igale lõigule, kõiki kategooriaid saab keeruliseks arendada, lõike ja juhtumeid saab üksteisega lõputult võrrelda. Meetod annab vähe näpunäiteid, millele peaks orienteeruma lõikude ja juhtumite valikul ja milliste kriteeriumite alusel toimub kodeerimise (ja näitlikustamise) lõpetamine. Teoreetilise saturatsiooni kriteerium jätab selliste, valikut ja lõpetamist puudutavate otsuste tegemise senini välja arendatud teooriale ja seega uurijale. Analüüsi tulemusena võib tekkida väga suur koodide ja potentsiaalsete võrdluste arv. Üks pragmaatiline lahendus sellele potentsiaalsele lõpmatusale on teha paus, et tasakaalustada seni leitu ja koostada prioriteetide nimekiri, mis näitab, milliseid koode peaks edasi arendama, millised koodid tunduvad vähem instruktiivsed ning millised võib jätta välja. Nimekirja alusel kujundatakse edasine tegevus. (Flick 2009: 317–318) Selleks, et ilmnevate koodide ja mõtete rägastikku mitte ära eksida, lähtusin fokuseeritud kodeerimise etapis vaatlusküsimustest. Lõplik andmete saturatsioon ja kategooriate kujunemine toimus juba paralleelselt tulemuste peatüki kirjutamisega.

2.4.6 Analüüsitarkvara MAXQDA

Arvan, et nii suurt andmestikku, mis selle uuringu käigus vaatluse ja intervjuude tulemusena tekkis, on väga raske hallata ja analüüsi läbi viia vastavat tarkvara kasutamata. Suur abi oli koodidele lisatud memodest. Probleemid tekkisid seoses erinevate failiformaatidega, mis MAXQDAga ei ühildunud.

Tarkvarapõhise analüüsi käigus on väga lihtne unustada uurimuse kvalitatiivne iseloom ja esitada arvulisi tulemusi. Samas on analüüs kiire, korratav, läbipaistev ja usaldusväärne. Kodeerimise, kategoriseerimise ja seostamise protsessis aitas analüüsiprogramm järge pidada ja kogutud materjali üle põhjalikult järele mõelda, see struktureeris mõtteid. Korduv kodeerimine ja seoste leidmine oli vastavuses kvalitatiivse uuringu spiraalikujujulisele iseloomule ja aitas kaasa uute tähenduste leidmisel.

3. TULEMUSED

3.1 Õpetajate tööga seotud infovajadused

Õppekavale vastavad õpikud ja töövihikud ning nende juurde kuuluva (õpetajaraamatud, CD-d) hangib kooli raamatukogu õpetajatele ja õpilastele aja jooksul vastavalt võimalustele ja tellimisplaanile ning kui need on saabunud, siis teavitame sellest ka õpetajaid. Põhiõpiku- ja töövihikuga seotud raamatukogukontaktid ja infovajadused on tavapärased ja sageli ka vältimatud; see on kõige loomulikum põhjus, miks õpetajal on põhjust külastada kooli raamatukogu. Seetõttu keskendusin analüüsil just teistele, mitte nii ilmselgetele infovajadustele.

Vaatluse käigus ilmnis, mida tulevad õpetajad kooli raamatukokku veel küsima. Tundus, et olulised on õpetajate jaoks kõikvõimalikud lisamaterjalid, mis aitavad tunde sisustada:

/.../ vahepeal mul projektor oli nagu rivist väljas ja mul andis tükk aega harjuda, kuidas ma tundi annan, kui mul ei ole lisamaterjali, midagi kogu aeg kõrvale anda. (Keem: 42)

Et mõista, kui olulised on lisamaterjalid tundide ettevalmistamisel ja läbiviimisel, küsisin õpetajatelt, kas piisaks ka ettenähtud põhiõpikust ja -töövihikust, millised on nendega seotud probleemid ning miks on tarvis lisamaterjale.

3.1.1 Õppekavale vastav materjal

Kui väga vaja, kas saaks õpetaja tunni ette valmistada ja läbi viia õppekavale vastava põhiõpiku ja -töövihikuga? Õpetajad arvasid üldiselt, et kui väga vaja ja häda käes, piisaks ka põhiõpikust ja -töövihikust, (IK: 26, Geo: 92, EK: 62, Bio: 104, Ajal: 104; IK-intervjuu tähis, 26-lõigu number intervjuu tekstis), kuid selgus, et kõik õpetajad kasutavad oma töös lisamaterjale. Algklassiõpetaja väitis, et ta mingil juhul ainult ettenähtud õpiku ja töövihikuga toime ei tule:

Ei, kindlasti ei piisa. Kindlasti ei piisa. /.../. Siis tavaliselt on mul veel seal mingid mälumänguraamatud, siis on... igasugused need „Nuputad“, „Sada vakka“ ja mis

me oleme siit teie käest saanud, neid on igasuguseid, need matemaatika... Iga kord on need mul kõrval kohe, kui näiteks materjal jõuab enne valmis või midagi, siis ma saan sealt võtta või ka, kui /.../ mingi teema juures on materjali vähe, näiteks Rooma numbritest või midagi ülesandeid, siis ma alati võtan nendest samadest, mis on need lisamaterjalid, igasugust matemaatika... nuputusülesannete kogumikud, need on peaaegu meil kõikidel igas klassis olemas, kasutan neid. (Alg: 28–32)

Keemiaõpetaja sõnul ta tunnis õpikut peaaegu ei kasuta, mis ei tähenda, et õpik oleks kehv. Mõnedki keemia töövihikud täidetakse kaanest-kaaneni, järelikult vastavad need vajadustele. Kuigi põhiõpiku- ja töövihikuga võib rahule jääda, väitis keemiaõpetaja resoluutselt, et kindlasti ei saa hakkama lisamaterjalideta. Pidevalt on tal tunnis kasutusel oma konspekt, mille kõrval on käigus kõikvõimalikud täiendavad materjalid õpikule ja töövihikule lisaks. (Keem: 42, 99, 101)

3.1.2 Probleemid õppematerjalidega

Õpetajate infovajaduste mõistmisel on oluline uurida, millised on mured õppekavale vastavate õpikute, töövihikute ja sinna juurde kuuluvate lisadega; lisamaterjali vajadus võib olla tingitud põhiõpiku-ja töövihiku sobimatusest. Hinnangut ei saa aga anda millelegi, mida pole ning õppematerjalide puudumine ilmnes uuringu käigus olulise probleemina. Mõnel juhul oli vajalik õpik õigeaegselt tellitud, kuid hilines kirjastuse süül (Vaatl: 22-23, 210; Vaatl - vaatluspäevik, 22 - lõigu number vaatluspäevikus), kuid mõne gümnaasiumikursuse puhul ei ole kirjastused õpikutki välja andnud:

.../et need on /.../ siis niimoodi, et ühes õpikus on jupike ja teises on jupike... aga seda uuemat, seda ei ole üldse. Ja ei ole filmi kohta, kusjuures töökavas oli, et vaatavad... vaatavad näidis DVDd, loevad õpikust, ma ei tea, millisest õpikust (naerab)/.../ (EK: 31)

Muret gümnaasiumi õppematerjalide puudumise pärast oli sama õpetaja väljendanud juba vaatluse ajal, kui ta küsis filmi valikkursuse tunni jaoks (V: 84). Seda, et vastavat õpikut-töövihikut pole välja antud, rääkisid ka teised õpetajad nii vaatluse kui intervjuude käigus (Ajal: 98-100, Vaatl: 245).

Mõnikord ei rahulda õpetajaid olemasoleva sisu, näiteks ei ole ülesanded hästi koostatud (Alg: 33), et „kas nende ostmiseks oli vaja raha raisata” (Geo: 94) või ei ole uuemates õpikutes-töövihikutes piisavalt harjutusi, liiga vähe materjali (EK: 61, Vaatl: 242). Probleemiks võib olla see, et õpik on liiga raske, programm tihe ning seetõttu teadmised ei kinnistu (Bio: 232, Vaatl: 164, 196). Õppekavast tulenev õpikute struktuur võib olla põhjuseks, miks õpetaja arvates ei suuda õpilased omandatud teadmiste vahel seoseid luua (Bio: 78). Muret teeb ka õppematerjali pealiskaudsus:

Mina ütleks niimoodi, et kui ma praegu vaatan keskastmes uusi õpikuid, siis minul... mulle tundub, et sealt on hästi palju sellist teavet välja visatud... mida varem oli vaja, sellist konkreetset, põhjanevat teavet... ja et noh on osad asjad jäetud, osad faktid. Ja ma tunnetan siiski, et see tempo on nii kiire, et me peame nagu hästi kiiresti üle lendama, rääkida oleks palju rohkem. Ja... noh, ma ütleks nii et... katab ära, ütleme nii, aga mulle tundub, et see on kõik siuke kiirelt üle libisemine ja see ei kinnistu nagu lapsel. (Bio: 104)

Õppematerjalide puhul pole oluline ainult sisu, mõnikord võib olla vorm või teostus sobimatu. Kurdeti, et emakeele kuulamisülesannete tekste lugev näitleja on kehva diktsiooniga (Alg: 33) ning üks õpetaja lootis, et ehk konkureeriv kirjastus annab välja „õpiku, mis ei ole nii suur, ei lagune nii kergesti ja... ja võib-olla on vähem piltmaterjali“ (Ajal: 31).

3.1.3 Lisamaterjalid ja lisainfo

Õpetajad vajavad materjale/lisainfot peamiste õppematerjalide (põhiõpik, -töövihik, õpilase CD) kõrvale, et rikastada ainetunde, leida vajalikku ürituste, tähtpäevade või teematundide sisustamiseks. Eraldi kategooriana ilmnes lisamaterjalide kasutamine õpetaja enesearengu ja enesetäiendamise eesmärgil.

Ainetundide rikastamine

Tunniteema näitlikustamiseks vajati kirjandusteoste põhjal valminud filme (Vaatl: 16, 89-92, 21-8), vanadest õpikutest sai õpetaja teemat illustreeriva pildimaterjali (Vaatl: 14), keemiakatseid ja -ülesandeid õpetatakse veebis olevate videote abil (Keem: 28, 33) ning ainekabinetti laenutatud või isiklikud raamatud võtab õpetaja kätte „eksprompt“

vastavalt teemale, tuues sealt sobiva näite (Keem: 80). Oluline on seos ümbritseva eluga ning ka elust enesest toodud näidete varal saab õpetaja tunnimaterjali seletada:

/.../ aga siis õppisime alles tärglist /.../ mul üks tuttav perenaine hakkas kisselli keetma. Nii, ja jälle keemia. Võttis mingit mahla ja et saada kisselli, on vaja tärglist panna. Nii aga tema, ei vaadanud teraselt, ajas kogemata tärglise asemel... pani soodat. /.../ ja paugupealt oli pott tühi. Nii, ja siis ma laste käest küisin, et aga miks ta pott läks tühjaks? Noh, siis mõtleme mingi happe valemi, me võtame lihtsamad happed, paneme reaktsiooni ja näitame, miks see pott läks tühjaks. /.../Ja seda annab hästi palju. Noh Torusiiliga need lood kõik. /.../kui ma mingit katset teen, näitan kohe esmaabi, jooksen kraanikausi vahet, vihjan oma sukapiükstele, et kui ma nüüd hooletu olen, siis ma jään neist ilma/.../ (Keem: 218–220)

Õpetajad vajavad lisamaterjale või lisainfot, et tekitada õpilastes huvi, et „lastel ei tekiks sellist igavust või tülpimust“ (IK: 40). Õpetajad tahavad laste jaoks „midagi põnevat“ (IK: 38), et tunnis „juurde rääkida“ ja vastata õpilaste küsimustele (Bio: 55). Ajalooõpetaja sõnul tuleb „minna õpikust kaugemale“ (Ajal: 69). Digiteeritud ajalehtede lugemine ainetunnis pani „viidendikel“ silmad särama (Ajal: 73–75, Ajal: 105).

Ilukirjanduse tutvustamisega ei tegele ainult emakeeleõpetajad. Õpetajad suunavad lapsed kirjanduse ja teadmiste juurde ja tahavad näidata, et on „tohutult muid materjale“ (Ajal: 90). Võõrkeeleõpetaja on endale ostnud ja lastele laenutanud „Videviku“ raamatuid (IK: 80), ajalooõpetaja Harry Potteri sarja (Ajal: 233). Tõuke lugemiseks on lapsed saanud ka õppekäikudelt ja muuseumidest, Titanicu näituse külastamise järel küsis õpilane, kas õpetaja oskaks talle Titanicu teemalisi raamatuid soovitada (Ajal: 239–240).

Ei saa ranget piiri tõmmata, kas lisamaterjalide vahendamine õpilastele toimub tunniteemade raames või laiemalt. Pärast seda, kui ajalooõpetaja luges tunnis ette „Onu Tomi onnikest“, oli ta meeldivalt üllatunud, kui üks gümnasist seda tervikuna lugeda soovis (Ajal: 235–239). Tunnis kasutatud raamat suunas õpilast kirjanduse juurde ning oli samas otseselt ainekava ja tunniteemaga haakuv lisamaterjal. Õpetajad toovad mõnikord kooli oma ajakirju või raamatuid, näitavad ja räägivad sellest pisut tunnis (Bio: 98) ning hiljem, tunniväliselt tulevad õpilased seda küsima:

/.../Et see oli hästi vahva sihuke kogemus, et üks kolmeline küsis, ega teil täna enam ei ole seda raamatut. Õnneks mul oli, et esimene kord ei jõudnud päris lõpuni, siis teinekord tuli uuesti, istus maha ja luges. (Bio: 100)

Eelmises alapeatükis tõin lisamaterjalide vajadusena välja selle, et olemasolevates õpikutes-töövihikutes on vähe ülesandeid. Täiendavat materjali vajatakse õpitu kinnistamiseks ja kordamiseks, näiteks õpilaste lõpueksamiteks ettevalmistamisel (Vaatl: 24, 132; Keem: 15–17).

Mõnikord peab õpetaja vajalikuks varieerida õppemeetodeid, näiteks tunnis filmi vaadates arendada võõrkeeleoskust (IK: 6; Vaatl: 153–154). Teatmeteoseid tahetakse klassis kasutada õpioskuste õpetamiseks (Alg: 3).

Õpilased on erinevate võimete ja tasemega ning hangitud lisamaterjalid leiavad kasutamist tundides erivajadustega õpilaste õpetamisel, nii nõrgemate järelaitamisel kui tublimate arendamisel. Klassiõpetaja pidas oluliseks uuemate materjalide hankimist nii kehvematele harjutusülesanneteks kui parimatele lisaks, kui nad saavad tunnitööga enne teisi valmis (Alg: 31, 104, 108). Jälle ei saa kindlalt määrata, kas õpilastele kätte antud lisamaterjalid jäävad ainekava või tunniteema raamidesse:

/.../ uued ajakirjad ma viin kooli ja ma ütlen - lugege /.../, muide samamoodi kui ta ei viitsi, seal on tal igav, tead, mõni... see teema... leierdub seal, seal siis ta loeb seda ajaloo ajakirja ja ma arvan, et see on palju positiivsem. (Ajal: 262)

Samas on pidev protsess tublimate õpilaste olümpiaadideks ettevalmistamine, milleks mõnede õppeainete puhul materjali napib või pole see kättesaadav (Alg: 45, 47). Kui mõnes õppeaines on probleem selles, et peab kindlaks tegema, millistes raamatukogudes on olemas olümpiaadiks vajaminevad raamatud ning mil viisil need kätte saada (Ajal: 19), siis mõne õppeaine puhul õpetaja ei teagi, mida tal täpselt vaja läheks:

/.../ kui just on vaja minna vabariiki, siis valdab meid paanika, kust ma saaks materjali, mida tuleks teha ja... /.../ kui ajalool on antud täpselt leheküljed ette ja teema, siis bioloogiast on kõik... Ja mis on see kõige tähtsam – see on kõige raskemini tehtav olümpiaad, sest materjali maht on meeletu /.../ Ühe aasta jooksul jookseb niimoodi infot, et praktiliselt kahe-kolme päeva jooksul mitukümmend artiklit. (Bio: 88)

Seevastu väitsid keemia ja matemaatikaõpetaja, et olümpiaadideks ettevalmistamise materjale jagub, need on kättesaadavad internetist või on õpetajal aastatega ise koostatud-kogutud (Keem: 171, Matem: 54).

Õppekavavälised tegevused

Koolis toimub palju huvitavat peale õppetöö. Õppekavavälised üritused ja tegevused, näiteks teema- ja tähtpäevade korraldamine, ringitundide läbiviimine ja õppekäikude ettevalmistamine on sageli õpetajate õlul ning selleks vajavad nad lisainfot (IK: 26, Alg: 15, Alg: 33).

/.../ kui ma hakkan lastele näitemängu kirjutama /.../ , siis ma otsin välja kõik lastekirjanduse, raamatud, mis mul [on] seoses sellega. Nüüd ma tegin näiteks „Kalevipoega“. Siis võtsin seal "Rahvakalendri tähtpäevad", et sealt otsida neid ... lastele liikumismängud on seal taga. Siis võtsin Eno Raua „Kalevipoja“, et sealt otsida välja sobivad salmid, mida ma saaksin lastega lavastada ja lõpuks siis kirjutasin ise teksti juurde ja samas ka veel otsisin internetist Miksikese alt juurde, kas keegi on midagi taolist kirjutanud, et ma saaksin võib-olla sealt veel mingid mõtted lisaks /.../ (Alg: 27)

Kooliraamatukogu saab oma ressursside poolest õpetajate õppekavavälist infovajadust toetada, pakkudes sobivaid materjale, näiteks tekstilist teavet (Vaatl: 9–10) või filme (Vaatl: 12, 28). Kui algklassiõpetaja kirjutas näidendit, oli kooli raamatukogu osa väike, piirdudes mõne raamatu laenutamisega, kuid protsessi jooksul kasutas õpetaja palju erinevaid allikaid.

Eneseareng ja eraelu infovajadused

Enda silmaringi avardamine, täiend- või tasemeõpe võivad olla lisainfo hankimise ajendiks. Kui õpetaja loeb palju, siis seos õppetööga on võib-olla kaudne, et „õpetaja ise muutub läbi selle targemaks“ (Geo: 62). Raamatukokku tuleb õpetaja, et hankida täiendavat metoodilist kirjandust (Alg: 15) või lisaõpikuid-töövihikuid, et olla kursis teistes klassides õpetatavaga (Alg: 11). Tudengist pedagoog otsib vajalikku infot oma

kõrgkooliõpingute tarvis (Vaatl: 244). Küsimusele, kui suur osa on ise otsitud ja leitud materjalidel, vastas õpetaja:

Kah nii ja naa... et pigem võib-olla on neid selleks vaja, et iseenda silmaringi laiendada ja avardada ja siis läbi selle enda silmaringi avardamisega sealt ka mingeid selliseid kilde või oskusi nendele õpilastele jagada.. Ja ma ise arvan, et minul on hästi palju vaja igasugust kõrvalmaterjali juba sellepärast, et /.../pole ülikoolis seda õppinud ja... ja selleks, et sellest /.../ ülevaadet saada, selleks peab palju lugema ja vaeva nägema. (Ajal: 129–130)

Ring saab täis, ka enesearengu eesmärgil või eraelu infovajaduste rahuldamiseks otsitud, leitud ja kasutatud info abil saab rikastada ainetunde, olgu siis tunniteemat näitlikustades või õpilasi huvitavate allikate poole suunates, ja sisustada koolis toimuvaid üritusi.

3.2 Info hankimise protsess, probleemid ja takistused

3.2.1 Info hankimise protsess

Et mõista õpetajate info hankimise protsessi, palusin neil kirjeldada intervjuude käigus, kuidas nad teevad tunniks ettevalmistusi, mida ja kuidas kasutavad. Tundide ettevalmistamise etapid on esitatud tabelis 4.

Tabel 4. Tunni ettevalmistamise protsess

Õpetatav aine	Etapid
Inglise keel	Õppekavale vastav õpik ja töövihik → töölehed, endal olemas olev materjal → internet → kooli raamatukogu
Geograafia	Õpik („kui meelde tuleb“) → „mis teema on, tuletan mälus meelde“ → lisamaterjal oma riiulist, isiklikud ajakirjad → filmiklipid internetist
Eesti keel ja kirjandus	„Nojah, sõltub nüüd tunnist, sõltub autorist, sõltub teemast“ Uuema kirjanduse puhul: internet → kodune raamaturiist → kooli raamatukogu
Bioloogia	Õpiku tekst → „mõtlen edasi tunni läbi, selle teksti põhjal“ → illustreeriv materjal internetist
Ajalugu	„Oleneb teemast. Ja oleneb klassist, et kas... kas jääda sinna õpiku tasandile või siis minna sealt õpikust nagu kaugemale“
Klassiõpetaja	„Kõigepealt ma alati mõtlen läbi, panen kondikava paika ja siis vaatan, missuguseid lisamaterjale mul näiteks on vaja“ Internetist → oma materjalid → uuem materjal raamatukogust
Keemia	Töökava (töökavas on kirjas ka teemale vastavad internetiallikad) → õppekavale vastav õpik ja töövihik → internet → mõtleb läbi teooria ja praktika (katsed)
Matemaatika	Põhiõpik ja -töövihik → alternatiivõpik ja -töövihik (vajadusel) → internet → ülesannete ja töölehtede koostamine (vajadusel)

Nagu õpetajad ise ütlesid, võib see, mida ja kuidas kasutatakse, oleneda klassist (Ajal: 69), teemast (EK: 39, Aja: 169), sellest, kas õpikud on uued (Bio: 57) või puudub õpik hoopis (Geo: 39). Teatud mustrid õpetajate tundide ettevalmistamise protsessis siiski ilmnevad, sealhulgas nimetati olulise osana mõtlemist või meeldetuletamist.

3.2.2 Allikad ja kanalid

Raamatukogud

Nagu selgus eelnevalt, pole kooli raamatukogu õpetajate infovajaduse rahuldamisel kindlasti esimesel kohal. Selle, miks õpetaja tuleb või ei tule kooli raamatukokku ja millise hinnangu ta annab kooli raamatukogule, võtan vaatluse alla järgmises alapeatükis „Kooli raamatukogu ja õpetaja“. Järgnevalt keskendun õpetajate infokäitumisele seoses teiste infoallikate ja -kanalitega.

Kohalikest raamatukogudest kasutavad mitmed õpetajad Tõrva linnaraamatukogu (Geo: 62, Ajal: 6, EK: 118) ja Tõrva lasteraamatukogu (Alg: 81, Ajal: 6) Mõnikord on hangitud vajalikku ka Valga keskraamatukogust (Bio: 138). Tallinna ülikooli raamatukogust on materjale saanud Tallinnas tasemeõppes õppiv õpetaja (Ajal: 141), Tartu ülikooli raamatukogu kasutatakse ka teiste inimeste vahendusel, näiteks toovad raamatuid õpetaja enda Tartus õppivad lapsed:

/.../ siis ma väga tihti kasutan ka TÜ raamatukogu ja teinekord isegi niimoodi, et saadan materjali nimetuse ja palun tal uurida, kas seda on ja siis ta laenutab selle ja toob mulle vaadata ja viib tagasi. Et... aga ma olen ka ise käinud. (IK: 62)

Tartu ülikooli raamatukogu kohta öeldi ka, et võrreldes varasemate aegadelega enam ei kasuta, sest materjalid on olemas (Keem: 169) ning hetkel pole vaja (Mate: 77–82).

Isiklikud materjalid

Eespool tõin näiteid, et õpetajatel on palju materjale enesele hangitud ning peale valmismaterjalide otsimise koostavad õpetajad ise ka ülesandeid ja töölehti. Intervjuude käigus selgus, et mõnedki õpetajad eelistavad kasutada isiklikke materjale ja enda koostatud ülesandeid. Kui on võimalus, soetavad õpetajad erialakirjandust

koduraamatukokku. Sellest tuli juttu, kui õpetaja küsis raamatukoguhoidjalt äsja ilmunud raamatu kohta, mida ta soovis ka endale osta:

/.../ Rääkis /.../ kui palju erialakirjandust on tal koju ostetud, need on perioodide järgi pakkides ja kuidas ta neid loeb, fakte ja aastaarve üle kordab /.../. (Vaatl: 243)

Hinnanguid oma kodusele raamatukogule oli igasuguseid, kuid hinnangust olulisem oli teada saada, kui tähtsad on ise hangitud materjalid. Peaaegu kõik intervjuueeritud õpetajad hangivad ise õppematerjale, nii ilukirjandust, filme, audioplaate kui ainealast õppematerjali ja võib väita, et isiklik raamatukogu on olulisel kohal:

/.../väga suurt rolli mängib, sellepärast, et mul on need täiesti eraldi esimese korruse raamaturiiulis, mida ma pidevalt kasutan. Seal on teatmeteosed, täpselt samuti igasugused need temaatilised, noh ütleme seal... isale ja emale ja ilusate ütlemistega need... ilmub see sari, kingisari, mingi raamatute sari, /.../ ma tean, ma võtan, ma tean täpselt, une pealt kus nad mul asuvad ja ma seal kasutan. Nii on mul ka loodusloo-alased, mis mul on olemas, ma tean täpselt. Või on seal, ütleme lindude laulud, jälle seened ja kõik need on... Need on mul käepärast, need on mul täiesti ära eraldatud ja need on eraldi riiulis. (Alg: 87–91)

Keeleõpetajal on kodus nii ise hangitud õpikuid, võõrkeelset ilukirjandust kui grammatikaraamatuid (IK: 64, IK: 74, IK: 80), mida ta vahendab ka oma õpilastele. On õpetajaid, kelle kodune kogu on suur, sisaldab ilu- ja teatmekirjandust ning õpetaja leiab, et tal on enam-vähem oluline olemas (Geo: 72–76, Ajal: 148–156) ehk *must be* on hangitud (EK: 127).

Isiklikud materjalid on olulised, sest sageli valmistatakse tunde kodus ette ja „siis on kõige mugavam ikka minna oma riiuli juurde ja sealt võtta ja vaadata“ (EK: 54). Märgiti ka, et kuigi ise ostetud materjalidel on suur osa, see väheneb järjest, sest veebist saab üha enam vajalikku (Keem: 175). Hakkama saab aga ka isiklikult endale midagi soetamata, kasutades kooli raamatukogust laenutatud, ise koostatud või internetist otsitud asju: „kui tööandjal on kõik olemas, et miks ma pean siis endale ka muretsema (Mate: 115).

Isiklikku või kodusse raamatukogusse saab arvestada ka tellitud või ostetud ajakirjad, mida õpetajad kasutavad ka koolitöös (Geo: 35, EK: 130–132, Bio: 98–100, Ajal: 157–

159, Alg: 92–99, Keem: 71–77) ning isegi koju tellitud telekavast võib leida tunnimaterjalile lisa:

/.../ telekava mingisugune variant. Sealt saan /.../ Viktor Vassiljevi, on üks tervisenõuandja, sealt vahel ka saan lastele midagi maha hõigata. (Keem: 185)

Kui õpetajad kirjeldasid, kuidas nad tundideks ettevalmistusi teevad, siis peaaegu kõik nimetasid, et nad otsivad olemasolevale lisa internetist. Kasutatakse erinevaid veebilehti, nagu Vikipeediat, Miksikest ja Koolielu, keeleõppe- ja teisi erialaseid portaale, kirjastuste kodulehti, otsitakse videoklippe ja salvestatakse filme jne. Kirjanduse õpetajale on vajalikud noorema generatsiooni kirjanike elulood, mis pole veel õpikutesse jõudnud (EK: 39). Keemiakatseid teevad tunnis nii õpetaja kui õpilased, kuid neid saab jälgida ka videote vahendusel (Keem: 29). Nendes tulemustes pole midagi üllatavat. Mõne õppaine puhul pole oluline ka see, mis keeles on kättesaadav materjal:

/.../matemaatikat nagu väga võõrkeel ei sega. Et mõningad mõisted ära tõlkida või niimoodi. Et sealt tuleb ikka hästi palju põnevaid kohti, nii et ei jõua nendega kõigiga kursis olla ja kõiki kasutada. (Matem: 56)

Inglise keele õpetajal on seetõttu palju võimalusi ja valikuid. Võib-olla lisaks tavapärasele materjalidele on uudsemad tema tundides kasutatavad *online*-õppematerjalid, mängud ja interaktiivsed harjutused (IK: 38), näiteks selleks, et materjali korrata või uut materjali „nii-öelda sisse häälestada“ (IK: 66). Ajalooõpetaja leiab, et väga väärtusliku algallikana saab kasutada digiteeritud ajalehti (Ajal: 73). Aktiivselt kasutavad tundides telesaadete järelvaatamise võimalust nii kirjanduse kui bioloogia õpetaja (EK: 39, Bio: 64).

Õpetajal on klassis kasutada õpik, töövihik, mõnikord töölehed ja õpetajaraamatud, audio- ja videomaterjalid ning lõpmatuid võimalusi pakkuv internet. Ja ikkagi on olulisel kohal ise koostatud materjalid. Õpetajad ei otsi sugugi alati valmis materjale, vaid korjavad siit-sealt andmeid, mille põhjal koostavad töölehti ja erinevaid ülesandeid harjutamiseks, kordamiseks, kinnistamiseks, hindeliste tööde ja järeleksamite jaoks (IK: 26, Ajal: 105, Alg: 47–48, Matem: 143, Keem: 50–55).

Piisav valikuvõimalus aitab õpetajal ise uut ja oma vajadustele vastavat luua:

/.../ Tähendab, on valmis lehed, on olemas valmis kontrolltööde kogumikud, on olemas ka töövihikud, aga töövihikus kõiki ülesandeid ei ole võib-olla otstarbekas teha. Nii, ja vahel ma tunnen, et võiks teha ise midagi mitme kogumiku peale kokku, mis mulle just meeldib ja sobib. /.../... kuna sa õpetad kuni kaheteistkümnenda klassini välja, siis sa tead, mida tal tegelikult vaja edaspidi läheb (Bio: 66–68)

Peale selle, et koostada erinevaid õppematerjale, on õpetajatel vaja mõtteid ja ideid, kuidas teadmisi lasteni viia, lastes huvi äratada:

/.../ Vaatan erinevate tasemete kohta erinevaid raamatuid, ee... ja mis siis nagu silma köidab niimoodi, üritan mõelda nagu, nagu laste silmade läbi. Et sel peaks olema ka tegelikult hea illustratsioon, et kui ta vaatab pilti, siis ta tegelikult saabki ennustada, mis nüüd juhtuma hakkab või mis juhtus. Et seda ma vaatan ja siis kindlasti mõnedel readeritel on taga head harjutused. Et ma vaatan ka, et kas on olemas mingisugused tegevused... (IK: 76)

Tunniks ettevalmistamine võib toimuda igal ajal ja igas kohas. Kirjeldatud näite puhul ei istu õpetaja oma töölaua taga, vaid lehitseb raamatukaupluses võrkeelset kirjandust.

Huvitava allikana, kust õpetajad infot hangivad, ilmneseid intervjuude käigus reisisid, ekskursioonid, õppekäigud, muuseumikülastused. Reisidelt tuuakse kaasa esemeid, õppekäikudelt infobrošüüre, filmitakse ise kaugeid paiku ja tutvustatakse neid õpilastele. Kirjanduseõpetaja näitab Shakespeare'st rääkides õpilastele fotosid Globe'i teatrist ning tunniteemade juures saab kasutada teadmisi, mis on kogutud Tuneesias, kui ta külastas amfiteatrit ja nägi Vergiliuse mosaiiki, „pluss jah... siis need materjalid, mis ma olen kaasa toonud“ (EK: 101-105). Keemiaõpetaja on korjanud Inglismaa eri maastikelt kivimeid ning Inglismaa viskivabriku ja Prantsusmaa veinimõisa külastuste näitel räägib ta tunnis alkoholsete jookide tootmisprotsessist (Keem: 129–141).

Ajalooõpetajale avaldas muljet Titanicu näituse külastus, giidi jutu ja ostetud brošüüri põhjal tegi ta ülevaate pea kõikides klassides, kus ta õpetab (Ajal: 241, 243). Väga rahul oli ta külastusega Tartu linnamuuseumi, kus peale selle, mida edastas „vahetu ja emotsionaalne“ giid, oli võimalus ka paljut näha ja käega katsuda (Ajal: 243).

Algklassiõpetaja nimetas samuti muuseumikülastusi ning eriti kiitis ta kohalikku Helme koduloomuuseumi, kus ta käib mõne oma klassiga mitugi korda, sest seal on ju kõik „absoluutselt olemas“ :

/.../ on ikka väga vanast ajast, eestlaste rehielamust alates kuni tänapäevani, kõik selle stagna-ajani ja kõik nende pioneeride ja komsomolide ja Stalini ajani /.../ (Alg: 62–63).

Sama õpetaja pildistas Helsingis rokkfestivalil „huvitavaid asju nagu, kuidas inimesed liiguvad seal jalgratastega, see on meeletu“. Talle meeldib surnuaedades käia ja jäädvustada, mida näeb (Alg: 71). Tehtud fotode abil edastab ta oma elamused õpilastele.

Loodusõpetuse tunnis kasutab bioloogiaõpetaja oma aiast tehtud pilte ning reisidelt on ta toonud Põhja-Jäämere äärest korjatud karpide kodasid ning vetikaid (Bio: 131–136). Reisidelt saadud elamused jäävad alles, kuigi reis leidis aset aastakümneid tagasi:

/.../ ja tegelikult siiamaani, ikka Baikali järve teema juures, kui ma ikka räägin, et ise nägin põhja sealt kolmekümne meetri sügavuselt, ise käisin ujumas, siis vajub lastel suu lahti küll, seda enam, et see on praegu täielikuks eksootikaks muutunud, kuskil Venemaa sügavuses käia. (Geo: 57)

Reisidelt, muuseumitest ja õppekäikudelt saadud materjalide või info puhul ei saa eristada käega katsutavat eset või infokandjat ja seda, mida õpetaja endaga kaasa toob saadud elamuste ja teadmistena.

Õpilased

Intervjuudest ilmnes veel üks oluline allikas, mille kaudu hangivad õpetajad vajalikku infot ja materjale: õpilased. Õpilaste poolt on kooli, klassis ja tunnis kasutamiseks toodud erinevaid esemeid. Gümnaasiumi etnogeograafia kursusele on õpilased kaasa võtnud šokolaadi ja juustu ja kui oli räägitud nende valmistamisest ning geograafilisest taustast, sai neid ka reaalselt maitsta (Geo: 151). Ajalooõpetaja kasutab tundides õpilaste toodud papüürusest kalendrit, kuid eriti meeldib talle ja lastele lahtikäiv muumia mudel (Ajal: 251).

Algklassiõpetaja on seadnud sisse tingimuse, et kui lapsed on käinud reisidel, räägivad nad pärast teistele nähtust ja näitavad kaasa toodud esemeid:

/.../ näiteks üks poiss tuli seal Egiptusest, tal oli kõik, isegi võtmehoidjad olid kõik seal vastavalt kõik... mitte niisama lillekene, vaid ikkagi püramiididega ja asjadega seotud /.../ hiljem, kui me rääkisime sellest, et mis asi püramiid on, matemaatikas, oo, temal oli kohe, vaat temal oli see võtmehoidja ja kohe oli see... kohe toodi seos selle asjaga ja siis lõpuks otsisime ENEKEst ka välja nii püramiidide pildid ja asjad. (Alg: 75–77)

Eelmistes näidetes ei jõudnud õpetajani mitte ainult õpilase toodud ese, vaid ka teadmised nende külastatud maade kohta. Õpilastelt saadud infot pidas oluliseks ka bioloogiaõpetaja, kes mainis ära endised õpilased, kes juba teistes koolides, sealhulgas ülikoolides õpivad:

/.../käivad ka teiste koolide õpilased, kes siin on olnud ja need toovad materjale. Õigemini... ühesõnaga, räägivad ja näitavad, mis seal... ütleme nii. Näiteks eelmisel aastal lõpetanud tüdrukud, pidevalt käivad ja nii kui tuleb mingisugune, noh bioloogia teema, bioloogiakursus neil, me kohe arutame, ja nad kohe räägivad ka, et mis oleks pidanud koolis teistmoodi tegema ja mida oleks pidanud juurde õpetama /.../ (Bio: 124–126)

Õpetaja räägib tunnis ajalehesabast leitud anekdoote ning palub ka õpilastel huvitavat ainealast infot välja otsida:

/.../Ja ütlen lastele ka, et vaadake, vahel tuleb midagi, kui leiate... Nad otsivad ka, /.../ muideks ka mulle... Nüüd üks kaheksandik, üks video, mida ta tahab mulle näidata, ma ei tea, mis teemal, aga nad otsivad välja ja siis tulevad. /.../ Hästi palju lapsi käib niimoodi, eriti nooremad. Et, et leidis mingi materjali ja kuidas seda ja kust... (Keem: 149)

Olulise infoallikana ilmnemine intervjuude käigus õpilastööd. Esitlustest, mida õpilased koduülesannetena teevad, oli eelpool juba juttu. Loetud „Onu Tomi onnikesest“ tegi gümnasist ajalootunnis ettekande (Ajal: 237). Kasutatakse ka netist leitud teiste koolide õpilaste referaate ja esitlusi (EK: 105–111). Hästi tehtud slaidiprogrammide materjale ja

nende tegemisel välja otsitud videoid või pildimaterjale saavad kasutada õpetajad ka järgmistel õppeaastatel:

/.../ nemad teevad oma esitlust ja mina muuudkui panen kirja neid videosid, et vaat seda tasuks ise üle vaadata, see tasub kirja panna järgmiseks korraks soovituslikuks, võib-olla kuskil näidata. Kuid alati ei jõua selleni, aga see info mida nemad mulle pakuvad, on tohutu suur. Kuni selleni, et ühel ilusal hommikul möödunud aastal, ja see oli just hommik, enne tööle minekut, sain ma sõnumi ühelt noormehelt, kes teatas mulle et, õpetaja, ma saadan teile lehekülje aadressi, seal on nii palju huvitavaid filme. (Geo: 149–151)

Juba aastaid on gümnaasiumi lõpetajatel olnud võimalus ühe lõpueksami asemel teha uurimistöö. Need on olnud valdavalt kodu-uurimuslikud tööd. Uue õppekava kehtestamisega muutus uurimustöö, loov- või praktilise töö tegemine kohustuslikuks kaheksandas ja üheteistkümnendas klassis ning tulemused on palju mitmekesisemad. Õpilased on teinud töölehti õpiku juurde (Ajal: 39–45), kokku pannud ülevaate viimasel ajal ilmunud erialaartiklitest (Bio: 6), koostanud ristsõnu ja teinud ettekandeid (Keem: 244–246) ning loonud doomino algebra õppimiseks (Mate: 58). Õppematerjalina leiavad kasutamist õpilaste praktiliste töödena valminud maastikumäng ning vanadelt videokassettidelt digitaliseeritud õppefilmid (Bio: 18–19, 41, 46). Nende tööde olulisus selgus samuti intervjuude käigus:

/.../ koolile herbaariumi valmistamine /.../ üks asi on taim raamatus pildi pealt, teine asi on reaalsus, et ta näeb kohe reaalselt, milline see taim tegelikult välja näeb. /.../ ikka püüame teha need tööd nii, et nad oleks võimalikult tulevikus kasutatavad järgmistes... järgmistel aastatel ainetundides. Ta ei jää lihtsalt /.../ tolmuma, et ma tegin töö töö pärast/.../ (Bio: 47)

Algklassiõpetaja soovis kasutada õppekäikudel varasemaid uurimistöid, näiteks neid, kuhu on koondatud kohalikud muistendid (Alg: 58). Endal on tal kokku kogutud laste omalooming:

/.../ [Mul on] laste iseenda välja mõeldud muinasjutud kokku pandud ja muuseas, ma väga sageli kasutan, kui jälle uue klassiga see teema tuleb /.../ kokku köidetud niisuguseid raamatukesi/.../ (Alg: 53–54)

Õpilaste kaudu saadud lisamaterjale saavad õpetajad kasutada erinevates kooliastmetes paljude aastate vältel ja tehtud õpilastöödel on praktiline ja jääv väärtus.

Täiend- ja tasemekoolitus, kolleegid

Analüüsi käigus selgus, et kaks esialgset kategooriat – täiendõppe kaudu (kursused, tasemekoolitus) hangitud materjalid või info ja kolleegidelt saadu kattuvad suures osas ning oli otstarbekas nad ühendada. Selgub, et infot ei saada tingimata ainult teistelt õpetajatelt, vaid ka näiteks teadustöötajalt ülikoolist, endiselt kursusekaaslaselt või kelleltki oma kooli personali hulgast:

/.../ Väga hästi annab infot /.../ kooliõde. Nimelt vaatasin, /.../ raamat laua peal, selline raamat nagu „Alkohooliku meelespea“. Alles oli alkoholismi teema ja siis ma sealt üht-teist lugesin, mida alkohoolik peab meeles pidama. Siis on igasugused toitumispüramiidide programmid, mida ma sealt tema käest saan. /.../ tänagi käisin läbi, täpsustasin... täpsustasin, missugused peaksid olema /.../ kabineti ohutusnõuded /.../ (Keem: 61–63)

Kui õpetaja käib kursustel, kohtub ta teiste õpetajatega, õpib teistelt õpetajatelt (EK: 100) ning vahetab infot, nii materjale kui teadmisi:

/.../ ja siis olid ka praktilised töötoad, kus siis õpetajad said esitleda huvitavaid lehekülgi, huvitavaid veebikeskkondi, kus saab siis midagi leida ja õpilastele praktiliselt nagu kasutusse võtta. /.../ (IK: 38)

Eesti keele õpetaja märkis, et üht-teist on ta kursustelt- kolleegidelt saanud, kuid pigem on tema kolleegide suhtes olnud andja rollis (EK: 56) Tallinna ülikoolis tasemeõppes käival õpetajal on kontaktid kolleegidega üle Eesti ning ta märkis, et õpingute ajal „metoodik ikkagi suunas, mida peab ja kuidas peab ja kust leiab algallikaid ja millised on head algallikad“ (Ajal: 115, 125). Kehalise kasvatus õpetaja hangib tunnis vajalikeks harjutusteks ideid ka trennidest, milles osaleb (Vaatl: 68). Kirjastuse infopäeval lootis õpetaja tutvuda uuema õppekirjandusega (Vaatl: 81).

Võimalus hankida infot kolleegidelt või koolitustelt võib olemas olla, kuid igale õpetajale need sellegipoolest ei sobi:

/.../Aga niimoodi praktilist ja sellist illustreerivat materjali ja... Praktiliselt mitte, aga ma olen selline tüüp ka, et mulle ei meeldi teiste materjalid, ma pean ise otsima, ise selleni jõudma ja mul ei saa midagi kandikul ette tuua, et kuule, siin on hea tunnimaterjal. (Geo: 56)

Bioloogiaõpetaja sõnul on koostöö kolleegidega väga hea, ta nimetas suve- ja talvapäevi ning RMK loodusprogramme. Väga pikaajalised suhted kolleegidega on keemiaõpetajal, kes nimetas teiste üldhariduskoolide õpetajaid ja ka endisi õpingukaaslasi:

/.../Siis aeg-ajalt küsin nõu oma kallitelt kursusekaaslastelt, Tartu Ülikoolist, orgaanikast. Konsulteen, kuidas ma üht või teist teemat esitan, ja vahel on ka probleemid, et kuidas seda koolis esitada. /.../ Tartu Ülikoolist, Tallinna Tehnikaülikoolist, konsulteen. Oleme ainekavade üle konsulteenud. /.../ (Keem: 111)

Täiend- ja tasemekoolituse kaudu on kirjeldatavad kontaktid ja infovahetus ülikoolidega, kuid info jõuab õpetajateni ka koolis korraldatavate õpikodade vahendusel (Bio: 118–123; Keem: 123). Tasemekoolitusel loovad õpetajad kontakte kolleegidest kursusekaaslastega ja õppejõududega ning need on edasise infovahetuse aluseks. Kuidas tõmmata piire koolituste ja kolleegide vahele, kui endine kursusekaaslane võib olla nii kolleeg teises koolis kui ülikooli teadur, teine õpetaja annab edasi teadmisi kursusel lektorina või edastab mõnikord materjale kaasõppurina?

3.2.3 Juhuslik või kaasnev infovajakus

Mõnikord leitakse informatsiooni ka siis, kui seda sihipäraselt ei otsita. Mõned teadlased eeldavad, et info hankimine on tahtlik protsess; nii on, kui inimene tegeleb aktiivselt ja teadlikult infootsinguga. Teised teadlased tunnistavad „teadvustamata kommunikatsiooni“ olemasolu, kui me märkame objekte või sündmusi ennast ümbritsevas keskkonnas. Sellised juhuslikud infoga kokkusattumised võivad olla enne olemas oleva või tärkava huvi põhjuseks. Levinumad terminid selle nähtuse kirjeldamiseks on lehitsemine ja uurimine (*browsing, scanning*) ning tihedalt seotud mõiste on info leidmine õnnekombel (*serendipity*). (Case 2007: 89)

David Bawdeni sõnul eristatakse lehitsemist (*browsing*) hankimisest (*searching*) selle järgi, et lehitsemisel on vähem määratletud lõpp-punkt ja lehitsemine on ka vähem

struktureeritud, et leida huvitavat ning relevantset (Bawden 2011: 4). Lehitsemist saab kasutada infohankimise (*seeking*) puhul erinevatel viisidel ja erinevate eesmärkidega. Lehitsemise stiil, mis toimub pooljuhuslikult, õnnekombel (*serendipitous*) või kogemata, on passiivne info leidmine. (*ibid*: 9)

Nagu eelpool öeldud, väidavad nii mõnedki õpetajad, et hädaparast piisaks ka olemasolevast õpikust ja töövihikust, kuid ikkagi kasutavad kõik erinevaid lisamaterjale, nii internetist, isiklikest kogudest kui raamatukogudest laenutatuid. Kindlasti otsivad õpetajad sageli infot sihipäraselt ja kindla eesmärgiga, aga ilmneb ka juhuslikke või kaasnevaid infovajadusi.

Nii võis ka vaatluse käigus jälgida, kuidas raamatukogu külastanud õpetajad leidsid materjale, mida nad otseselt otsima ei tulnud, ilmnes juhuslik või kaasnev infovajadus. Üks asi võib viia teiseni – näiteks tuli õpetaja raamatukokku küsima lisaeksemplari klassis kasutamiseks, aga laenutusletil olevaid raamatuid vaadates tekkis mõte valida välja kohustuslik kirjandus (Vaatl: 39).

Mõnikord on raamatukoguhoidjalt saadud info või soovitus see, mis viib õpetaja vajalike materjalideni:

/.../ Juhtisin õpetaja tähelepanu uudiskirjandusele ja küsisin, kas talle pakub huvi nukuriite õmblemise raamat. „Oi, seda ma pole näinudki!“ /.../ (Vaatl: 45)

Siinkohal oli oluline tegur aeg, õpetajal pidi olema piisavalt aega, et konkreetsest infovajadusest või lahendamist vajavast probleemist kaugemale vaadata ja midagi huvitavat leida (Vaatl: 96–115). Uudiskirjanduse riulil ja laenutusletil olevaid raamatuid vaadati ning ajakirju lehitseti näiteks koolivaheajal raamatukogu külastades (Vaatl: 237–239, 244) või raamatukogus toimunud tunni ajal, siis, kui õpetaja väga ei kiirustanud (Vaatl: 52–61).

Kõik õpetajatega tehtud intervjuud viisin läbi kooli raamatukogu tagumises saalis, kus asub suur osa ilu- ja teatmekirjandust. Nii mõnedki intervjueeritavad avastasid, kuigi nad ei olnud selle eesmärgiga raamatukokku tulnud, juhuslikult midagi, mida nad saaksid edaspidi kasutada. Võõrkeeleõpetaja sai teada, et raamatukogus on olemas inglisekeelne „Videviku“ sari (IK: 80–84), ka geograafiaõpetaja leidis vajaliku raamatu:

/.../ Et praegu, kas või siinsamas hetkel raamatukogus olles vaatasin riiulit – ahaa, mis raamatud siin on, et me hakkame kohe jõge õppima, siin on tore raamat saarmast, ma peaks kuidagi selle ära kasutama /.../ (Geo: 41)

Selleks, et juhuslikult leida vajaminevat, on vaja aega ja võimalusi. Võimalusi pakub kooli raamatukogu, kuid enne on vaja, et õpetaja üldse jõuaks raamatukokku.

3.2.4 Takistused ja probleemid

Millised takistused ja probleemid ilmnesisid õpetajate infohankimise protsessis? Õpetajad kurtsid, et nad ei oska hästi infot otsida (infopädevus), probleemid olid info vastuvõtmise ja tunnetusega, ligipääsuga, süstematiseerimata infoga, aegunud materjalidega, info polnud usaldusväärne või oli ebapiisav, takistuseks võib olla ajapuudus, teavikute hind või ka tehnilised probleemid.

Infopädevuse koha pealt leidsid õpetajad, et nad mitte ainult ei oska piisavalt hästi infot leida ja otsida (Ajal: 79–83), vaid nad ei tea ka, kuidas küsida, mida nad tahavad (Alg: 23, 45). Matemaatikaõpetaja käis infootsingu kursusel ja leidis, hoolimata sellest, et ta on arvutiõpetajana tehnoloogiaga sina peal, et ta jäi päris hätta:

/.../ Ma teadsin, et mingi vana raamat on olemas. Ja, ja siis ma pusisin seal ise nendest erinevate raamatukogude kataloogidest otsida ja isegi siis ma ei tea, seal oli mingi jumala väike raamatukogu, kus siis näitas, et see, see mingi raamat on olemas, kus erinevatest numbrisüsteemidest räägiti. Ja et võib-olla jah, teinekord raamatukogutöötajad leiaksid kiiremini ühenduse ja kätte. /.../ (Mate: 86)

Info vastuvõtmisel ja tunnetusel võis takistuseks olla keeleoskus (Ajal: 112) ja info üleküllus (Geo: 27, Bio: 88–92, Ajal: 201). Info ülekülluse tunne võib tekkida juhul, kui kättesaadav on korrastamata. Ainealaste materjalide süstematiseerimise ja ka ühte kohta koondamise vajadust rõhutas bioloogiaõpetaja, kusjuures tema arvates peaks seda tegema mõni vabariigi tasemel institutsioon, näiteks kas TÜ teaduskool (Bio: 80–86, 93–96).

Intervjuude käigus uurisin ka, kuidas õpetajad suhtuvad ekraanilt loetavatesse materjalidesse võrdluses paberkandjal olevatega. Mõned õpetajad väitsid kindlalt, et eelistavad paberilt lugeda (Mate: 129, Geo: 81, EK:140), kuid rolli mängib ka see, kas

tekst vajab süvenemist ja mis otstarbel materjali vajatakse. „Kui mul on vaja kiiresti uudist kätte saada, siis netist“, ütles geograafiaõpetaja (Geo: 81). Iga kord ei olegi võimalik valida, sest palju on sellist infot, mida „füüsiliselt ei ole võimalik“ käes hoida (IK: 91). Info vastuvõttu võib mõjutada ka see, et paber ei väsita niipalju silma (Ajal: 165–167). Värvikalt kirjeldas erinevaid meediume bioloogiaõpetaja:

/.../ Nii... aga kui mingisugused sellised uudised on, et mida ma vajan kiiresti läbi vaadata, seda ma võin arvutis lahmata. Aga... kui nüüd on mingi teadus... teaduse uus uudis näiteks, molekulaarbioloogias, siis ma lähen prindin välja, ja siis ma kakun sinna jooned alla, noh, kui ma pean oluliseks, et vaat seda võiks nüüd teada ja... ja noh, ma ei tea, mulle meeldib näiteks, mulle meeldib... lapsed ka, muide, nuusutavad uusi raamatuid. Mulle meeldib ka ajakirja ja raamatu lõhn, igal raamatul on lõhn. Ja muide, sügisel on nii äge, kui uued raamatud antakse, osad lapsed mõtlevad... (tõmbab ninaga kuuldavalt õhku) „Õpetaja, raamatul on nii hea lõhn!“ Aga arvutil ei ole nii hea.../.../ see on plastmassi lõhn. (Bio: 172–174)

Raamatu puhul mainiti võimalust käes hoida ja mugavalt lugeda (Geo: 81, EK 139–141), raamatu lugemine võib olla omaette sündmus:

/.../et see on nagu juba selline jube mõnus rituaal, et sa võtad tassi kohvi või tassi teed ja... istud mugavalt tugitooli, kui sa leiad selle aja, eks ole.. ja siis võtad omale ette siis hea raamatu või hea ajakirja, ajalehe ka ja... /.../ (IK: 90–91)

Kättesaadavus ja ligipääs tuli jutuks kirjandusõpetaja intervjuuerimisel, kelle sõnul on võrreldes suuremate linnadega Tõrvas võimalus vajalikku kirjandust laenutada või osta väga kehv, pigem saab ta soovitu *online*-raamatupoest (EK: 183–188), kuid vajaliku enesele soetamist võib takistada kõrge hind (Bio: 160). Bioloogiaõpetaja arvates peaks olema kõigil õpilastel ligipääs TÜ teaduskooli õppematerjalidele ja õpetajal võimalus kasutada TÜ raamatukogu vahendatavaid teadusandmebaase (Bio: 84, 140).

Ajapuudus võib olla segav tegur, mis takistab info hankimist, seda nii materjalide otsimisel internetist kui raamatukogu(de)sse jõudmise puhul (IK: 60, Geo: 48, EK 124–126, Bio 223). Ka raamatukogu asukoht koolimaja hoones võib tekitada probleeme, õpetaja oli väga rahul siis, kui kooli raamatukogu paiknes veel käe-jala juures

algklasside majas (Ajal: 221) ning valikuid võib mõjutada raamatukokku jõudmiseks kuluv aeg:

/.../kuna ma alati pean mõtlema, millal ma tulen sealt ülevalt kolmandalt korruselt siia alla ja pean tagasi tundi jõudma, kas ma kümne minutiga ajan oma asjad ära. (Geo: 102)

Õpetajad kurdavad, et nad tahaksid, kuid neil ei jää piisavalt aega lugeda (Keem: 202, EK: 128, 134, Ajal: 94, 149) ning sealjuures mõtlesid nad nii teatme- ja ilukirjandust kui perioodikat.

Info usaldusväärsus ja ajakohasus oli intervjuude käigus korduvalt jutuks bioloogia ja algklassiõpetajaga. Kurdeti, et klassis kasutataval uuemal tabelil on kunstnik liigset fantaasiat kasutanud, „ma ei saa vaadata seda ebaproportsionaalset maksa, mis mulle sealt tabeli pealt vastu vaatab“ ning selle asemel tuleb lastele näidata seedeelundkonda „veneaegselt“ tabelilt (Bio: 166). Mõnikord ongi mõni vanem asi siiani kasutatav ja võrdväärset pole seni välja antud („vihmaussi siseehitus ei ole muutunud“, Bio: 163), siiski tunnevad õpetajad puudust uuemast materjalist:

Internetis on, aga mis ma pean selle interneti kohta ütlema, isegi natukese pahandab mind, et kui ma näiteks võtan, sealtsamast noh, ütleme Miksikesest, sinna väga vähe tekib uut materjali, seal on väga vanad asjad, „Pioneer laulab, tantsib“, sealt on nad sinna üle kantud ja need on niimoodi /.../ ... vanad asjad tuleks võtta välja, nii palju ilmub uut lastekirjandust, et sealt teha valik ja panna neid uuemaid ja uuemaid. Kui me lähme võtame lahti ükskõik... näiteks seesama tutipidu, siis need luuletused on seal juba algusest saadik olnud, neid võiks uuendada. /.../ Keegi peaks selle töö tegema, et seda... uuemad materjalid /.../ (Alg: 102)

Õppematerjalid võivad olla olemas, kuid kasutamist võivad takistada ka tehnilised probleemid. Puudub tehnika, mille abil VHS-videokassette mängida (EK: 73, Bio: 21), päikesepaistelisel päeval ei seleta klassiruumis silm ekraani (EK: 89) või ütleb tehnika üles ja ettevalmistatud tundi ei saa planeeritud moel läbi viia (Geo: 21).

Intervjuude ja vaatluse käigus ilmnenud või väljendatud takistustest olid õpetajate arvates olulisemad kättesaadavus ja ligipääs.

3.3 Kooli raamatukogu ja õpetaja

Kooli raamatukoguhoidjana olin huvitatud, miks ei tule mõnikord mõni õpetaja kooli raamatukokku, mida arvavad õpetajad kooli raamatukogust ning mida saaks kooli raamatukogu paremini teha, et õpetajad oleks rahul.

3.3.1 Raamatukogu kasutamise põhjused

Õpetaja tuleb kooli raamatukokku, sest tal on vajadus leida vajalikku informatsiooni erinevatel infokandjatel ainetunni ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks. Õppematerjalidega seotud probleemid ja lisamaterjalide olulisus olid vaatluse all eelmistes alapeatükkides. Nimekiri eesmärkidest ja põhjustest (eristamata, mis oli ajend ja mida taheti lõpuks saavutada), milleks kooli raamatukogu vajati, täienes kogutud andmetesse süvenemise käigus tublisti. Oli vaja infot vahetada, paluda raamatukoguhoidjal tellida vajalikku õppe- ja teatmekirjandust, raamatukoguhoidja abi oli vaja õpioskuste tunni läbiviimiseks ja tänukirjade tegemiseks, raamatukogu kui ruumi vajati aktiivõppepäeval, õpilastööde näitusekohana, ainetundides filmide vaatamiseks ja täiendava õppetöö toimumispaigana.

Õpetajat väitsid isegi, et raamatukokku tullakse siis, kui ise enam kuidagi hakkama ei saa või kui „ei ole enam kuskilt võtta“ (Ajal: 161–163).

/.../ Ikka noh, põhimõte on see, et häda ajab härja kaevu, ega nii kergesti tule, aga kui sul midagi tarvis, mingisuguse teema ürituse jaoks või on tarvis kohustusliku kirjanduse mingit raamatut või mingit... metoodikale veel lisa (Alg: 15)

Kas raamatukogu on õpetajatele üldse vaja, kui mõni õpetaja ei näe kooli raamatukogu isegi mitte teise-kolmanda võimalusena, vaid viimase lahendusena? Siiski selgus, et neid põhjuseid, miks õpetajal on põhjust raamatukogu kasutada, on rohkem.

Infovahetus

Mõnikord on vaja ühendust võtta infovahetuse eesmärgil, sealhulgas korralduslike küsimuste täpsustamiseks, näiteks küsis õpetaja, kas olen leidnud video

aktiivõppepäevaks (Vaatl: 12) või oli vajadus raamatukogus toimuva õpioskuste tunni detaile paika panna (Vaatl: 49).

Raamatukogusse pöördatakse ka selleks, et kindlaks teha materjalide olemasolu, näiteks kas tellitu on saabunud:

/.../ mõnikord siin õppeaasta alguses, et helistame, küsime, et kas need on tulnud või teised on tulnud ... (EK: 179).

Pöördatakse ka selleks, et registreerida ainetunni toimumise aeg raamatukogus. Kokkulepe ei tähendanud veel, et tegevus toimus, näiteks teatas õpetaja, et aktiivõppepäeva tund võib ära jääda (Vaatl: 10) ning mõnikord registreeriti ka filmivaatamise aeg igaks juhuks (Vaatl: 74).

Vajalikud materjalid

Õpetaja ja raamatukoguhoidja üks koostöövaldkondi on õppematerjalide tellimine. Järgmise õppeaasta õpikute ja töövihikute tellimus tuleb koostada eelmise aasta novembris-detsembris. Õpetaja valib kirjastuse kataloogide ja kodulehtede ning sageli ka eelnevalt ostetud näidisõpikute ja -töövihikute alusel, milliseid uusi asju ta soovib kogu klassile või ainult endale lisamaterjalina saada (IK: 32; Ajal: 21, 31). Oluline on jõuda kokkuleppele teiste sama aine õpetajatega (Matem: 9–14). Lõplikud otsused tehakse läbirääkimiste käigus vastavalt eelarvele ja otstarbekusele.

Nagu öeldud, toimub tellimistega seotud koostöö põhiliselt hilissügisel, kuid tellimissoovidega pöördatakse raamatukokku aasta ringi, „kas seda saab või teist saab“ (EK:179). Õpetaja tõi näiteks arvele võtmiseks raamatu ja palus ühtlasi juhul, kui sügisel avaneb uus valikkursus, neid õpilaste jaoks juurde tellida (Vaatl: 6–7). Ka teised õpetajad avaldasid soovi tellida õpikuid (Vaatl: 232) ja teatmekirjandust (Vaatl: 234, 243). Õpetaja saab teada, et on ilmunud midagi uut ja tuleb seda raamatukokku küsima (Alg: 23).

Õpetajal on vaja pöörduda raamatukokku, et kohustuslikku kirjandust välja valida või kontrollida, kas selle eksemplare jagub (EK: 38, Vaatl: 202). Mõnikord on vaja õpilastele tunnimaterjaliks paljundada raamatukogus mõni tööleht või joonis (Ajal: 10, Vaatl: 140, Keem: 10). Juhtus, et õpetaja unustas oma isikliku materjali koju ja pidi tulema seda kooli raamatukogust laenutama (EK: 14).

Õpetajad tulevad raamatukokku tutvuma õpilasuurimuste, loov- ja praktiliste töödega, et vaadata, kuidas varasematel aastate tööd on tehtud ning selle põhjal aidata enda juhendatavaid õpilasi:

/.../ need õpilased, keda mina juhendan, nemad on töö teinud, aga nüüd on raske üles kirjutada ja selleks, et oleks neil ettekujutus, milline see kirjatöö peab välja nägema, mida seal tuleb kirjutada ja milline üks valmis töö välja näeb, selleks me arvasime et kõige õigem on tulla raamatukokku, vaadata eelnevate aastate tööd ja siis ma vihjasin ka sellele, et raamatukogus on olemas üks sihuke vahva ajakiri nagu Akadeemiake, kus on kõikide teiste paremate... parimate koolide parimad tööd kokku kaante vahele pandud, see tuli neile üllatusena, et üldse selline ajakiri olemas on. Me tulime siia raamatukokku, istusime laua taha ja hakkasime siis vaatama, kuidas me paneksime kokku selle niinimetatud teooriaosa. Igatahes läks meil päris hästi, võrdlesime mitmeid töid ja saime lõpuks paika... /.../ (Bio: 6)

Tundide läbiviimiseks vajalike materjalidega seotud raamatukogukontaktid on samuti mitmekesisemad kui vaid konkreetse materjali küsimine.

Raamatukogu kui ruum

Raamatukogu ruumi on kasutatud päris palju videofilmide vaatamiseks, seda eriti veel siis, kui klassides veel vastav võimalus puudus. Nüüdki on peamised põhjused tehnilistest probleemidest tulenevad, näiteks ainekabinetis puudub vastav tehnika videokassettide vaatamiseks (Vaatl: 17–18) või on päikeselise päevaga klassis nii valge, et ekraan jääb tuhmiks (IK: 12, Vaatl: 74)

Raamatukogu kasutati vaatluse perioodil algklasside aktiivõppepäeva infootsingutunni läbiviimiseks (Vaatl: 52). Raamatukogu on ka õpilastööde näituste korraldamise kohaks:

Ootamatult tulid raamatukokku õpilased oma kunstiõpetuse töödega ja soovisid need vaatamiseks välja panna. Leidsime sobiva lauapinna. Hetk hiljem saabus ka õpetaja, /.../ vaatas paigutuse üle/.../. (Vaatl: 122)

Raamatukogu ruumi ei pea õpetaja sugugi ise kasutama, võimalus on ka saata õpilased kindla ülesandega raamatukokku, olgu siis audiomaterjale kuulama (IK: 116),

referaadiks materjale otsima (Geo: 7, 60), lisalugemise valimiseks (IK: 16) või konkursist osa võtma (IK: 94). Raamatukogu võib olla täiendava õppetöö toimumise kohaks. Kirjanduse õpetaja käis küsimas, mis kellaaegadel oleme koolivaheajal avatud, et kohustada üht õpilast tulema raamatukokku „Rehepappi“ lugema (Vaatl: 228).

Millised olid hinnangud raamatukogule kui ruumile? Ühe väga praktilise asja, mis tema jaoks oli oluline, nimetas bioloogiaõpetaja:

/.../ mul on hea meel, et siin on olemas lauad, siin on võimalik klassiga tööd teha/.../ väike klassi nurk olemas (Bio: 178)

Veel ütlesid õpetajad, et raamatukogu on koolimaja kõige rahulikum ja meeldivam paik (IK: 94), kus on akadeemiline õhkkond (Bio: 176), raamatukogu on „ilus ja tark koht“ (Geo: 85), valgusküllane (Bio: 176), soe ja päikeseküllane (Mate: 147), raamatukogus on mugav, hubane ning ruumid on avarad (Alg: 114).

Raamatukoguhoidja

Raamatukogu on üks minu abiline, ütles geograafiaõpetaja. Raamatukoguhoidja abi vajatakse näiteks tundide läbiviimisel, teemapäevade korraldamisel, raamatukoguhoidja abistab vajaliku leidmisel ning raamatukoguhoidja on mõnikord nõuandja ja ärakuulaja rollis.

Raamatukoguhoidja õpetaja rollis, tundi läbi viimas või tundi sisustamas, ilmnes seoses aktiivõppepäevaga, kui paluti sobiv tekstilõik ette lugeda (Vaatl: 9). Õpioskuste- ja infootsingu tunnis oli raamatukoguhoidja ülesanne õpetada lastele konkreetseid oskusi (Vaatl: 49).

Mõned aastad tagasi viisin emakeelepäeval läbi tunni, kus tutvustasin gümnasistidele koduloolisi raamatuid, millest nad võiksid leida oma uurimistööde tarvis infot (Ajäl: 191–199). Juba mitu aastat toimub igal kevadel raamatukogus õpikus oleva teemaga seostuv ajalootund. On väga hea meel, et õpetaja rääkis sellest kui meie ühisest ettevõtmisest:

/.../ on välja otsitud raamatud... siis Anderseni muinasjuttudega ja me näitame neid lastele. Ja siis on meil läbi... kuidas me ütleme.. meil on siis muinasjutu pealkirjad... segi paisatud ja lapsed peavad siis õiged muinasjutu pealkirjad

sealt välja võluma ja pärast joonistama midagi, mis neil... mis neile meelde jäi sellest. (Ajal: 181–185)

Mitmeid üritusi algklassides korraldavad ja viivad läbi õpetajad ise ning raamatukogu abi iga kord ei vajata. Raamatukoguhoidja oli tavapärasest teises rollis, igapäevatööst erinevaid tööülesandeid täitmas sel juhul, kui klassiõpetajal oli vaja tänukirju või diplomeid tublimate tunnustamiseks:

Õpetajal oli vaja teha tänukirju /.../ parimatele kirjutajatele ning ta arvas, et minu abiga saab need kiiremini tehtud: „Sest sul on see asi rohkem käpas.“ Kujundas ja trükkisin tänukirja blanketid. (Vaatl: 212)

Raamatukogust saab abi, ütlesid nii mõnedki õpetajad. Raamatukoguhoidja otsib vajaliku (IK: 94), juhatab, kust õpetaja veel ise võiks otsida (Alg: 17).

Abi ei ole mõistetav iga kord käega katsutava materjali või rahuldatud infovajadusena, raamatukoguhoidjaga saab nõu pidada (Keem: 204) ning mõnikord on oluline ka ära kuulamine:

/.../Ongi see, et ma astun uksest sisse mingisuguse murega, siis mu mure kuulatakse ära, lohutatakse, aidatakse. (Mate: 148–152)

Kõik toodud näidetest ei tule raamatukogutöös igapäevaselt ette, kuid aitavad illustreerida võimalusi, kuidas toimub õpetaja ja raamatukoguhoidja vaheline koostöö.

3.3.2 Raamatukogu mittekasutamise põhjused

Probleem pole selles, nagu poleks õpetajal üldse kooli raamatukogu vaja, õppekavale vastavad materjalid liiguvad raamatukogu kaudu ning seetõttu on õppeaasta vältel kontakte raamatukoguga kõigil õpetajatel. Pigem näen küsimust selles, et kuigi raamatukogus on palju võimalusi: huvitavaid materjale, tehnilised lahendused jne, võiks neid senisest rohkem kasutada.

Õpetaja ei tule raamatukokku, sest talle vajalik on olemas. Väga palju materjale on laenutatud ainekabinettide vaheruumidesse ja õpetajatele isiklikult kasutamiseks (EK: 16; Alg: 15; Mate: 15–18). Ning õpetaja isiklik kogu, ise ostetud ja muretsetud või internetist otsitud materjalid võivad olla piisavad ning õpetaja ei näe vajadust kooli

raamatukogust lisa otsida (Geo: 11, 38; Alg: 23; Keem: 6, 10, 99) Mõnikord õpetaja eelistabki kasutada isiklikku raamatut:

/.../ mina olen nagu proovinud et...et saaks võimalikult koju endale noh, need raamatud, et ma ei saa raamatukogu raamatusse teha oma märkmeid ja... ja noh allajoonimisi ja seal... serva peale sodida et... et noh, oma raamatusse ma saan need teha, et... /.../ (EK: 51)

Õppekavale vastavad õpikud-töövihikud ning ülesannete kogud on kabinetis, õpilastel ja õpetajatel olemas ning õpetaja arvab, et tema aine puhul ei saagi kooli raamatukogu talle midagi lisaks pakkuda:

/.../ minu aine on nüüd selline, et siin võib-olla nii-öelda ei ole väga palju sellist võimalust või... või ta on nii spetsiifiline, et ma ei oska nüüd midagi öelda, et mis te veel paremini, rohkem /.../ saaksite teha. Ega te ju ülesannete kogumikke ei hakka koostama ja et see, et mis info te hangite ja mis me ise hangime, mis me tahame, võimaluse korral saame. /.../ (Mate: 157)

Ajapuudusest oli juba juttu, kui kirjeldasin infohankimisel ettetulevaid takistusi. Õpetajad väidavad, et nad ei jõua raamatukokku seepärast, et tal on kiire:

/.../ Ma vahel tunnen, et ma tahan siia tulla, et pagan, ma peaks raamatukokku minema, et vaatame, mis neil seal on, et aga mul ei ole aega. Aga ma ei saa, noh. Nii palju on teha, kogu aeg on mingi lastega sahmerdamine ja siis on lõpuks on juba niimoodi, et kell on nii palju /.../ (Bio: 233–235)

Võib olla ka nii, et õpetajal on kiire, raamatukoguhoidja on ka parasjagu hõivatud ja õpetaja ei tule seepärast, et ehk raamatukogus pole kellelgi hetkel aega tema probleemiga tegeleda (Geo: 108).

Peaaegu kõigis klassides on nüüdseks olemas tehnilised lahendused filmide vaatamiseks, mõnes kabinetis ka õppematerjalide paljundamiseks (Mate: 105). Filme ei olegi iga kord mõtet tulla raamatukokku vaatama, sest õppetunnis on vaja enamasti kasutada ainult lühikesi klippe:

/.../Aga... kolmkümmend kaks last raamatukokku /.../ me ei tee ju kolhoosi kino vaatamist, meil on see õppe-eesmärgil, mingi lõik... (Bio: 32–37)

Sageli õpetaja ei kasuta raamatukogu teavikuid, sest ta ei tea, mis on olemas. Üks põhjus on kindlasti selles, et elektronkataloog ei ole üle veebi nähtav. Õpetajad ise arvasid, et nad peaksid ise aktiivsemad olema ja rohkem raamatukokku tulema, et uurida ja vaadata, mida siit leida on (Mate: 84, IK: 56–47, Geo: 59). On hea, kui õpetajal on vajalik olemas nii materjalide kui tehniliste lahenduste näol. Lahendamist vajab, kui õpetaja ei kasuta raamatukogu võimalusi seetõttu, et ta ei tea, mida on raamatukogul talle pakkuda.

3.3.3 Ettepanekud

Intervjueeritud õpetajatest ei andnud keegi kooli raamatukogule ühtegi negatiivset hinnangut ja vastust ei saanud ka küsimusele lahendamata jäänud probleemide kohta: „need on ju kõik täiesti tühiasjad olnud“ (Geo: 104). Vaid matemaatikaõpetaja nimetas arusaamatust teise kooliastmesse jõudnud õpilastega, kes arvasid, et nagu algklassides, saab õpiku esimene osa jõuludeks läbi ja tuleb tagastada (Mate: 163, 169).

Minu igapäevase töö seisukohalt on tähtis, et intervjuude käigus kogusin päris palju konkreetseid ettepanekuid, mida raamatukogus saaks veel paremini teha.

Õpetajate infovajadused

Esimene suur rühm ettepanekutest hõlmas viise, kuidas kooli raamatukogu saaks aidata õpetajaid nende infovajaduste rahuldamisel ning eriti, kuidas lahendada kättesaadavuse probleemid.

Kooli raamatukogu kindlustab õppekavale vastavad õppematerjalid nii õpilaste kui õpetajate jaoks. Ilu- ja teatmekirjanduse puhul, kui oma kogus soovitu puudub, otsime õpetajate jaoks välja, kus raamatukogus on neile vajalik teavik olemas, kuid võimaluse järele minna leiavad nad ise. Intervjuude jooksul ilmnes korduvalt õpetajate vajadus raamatukogudevahelise laenutuse järele (Mate: 91–100; EK 183–184, Bio: 138).

Õpetaja elu teeks mugavamaks elektronkataloog, et „oleks saada see info“, mida on raamatukogul pakkuda, mille peale võib õpetaja loota (Geo: 41, 102) ning gümnaasiumiastme õpetajatel peaks olema ligipääs Tartu ülikooli raamatukogu teadusandmebaasidele (Bio: 140). Emakeeleõpetaja arvates paraneks kirjanduse kättesaadavus, kui kooli raamatukoguga liituks Tõrva Lasteraamatukogu. Linna lapsed

käivad nagooni kõik ühes koolis ja ehk toob see lisasummasid meie kogu täiendamiseks (EK: 156–160).

Kuid esitati ka konkreetseid soovet, näiteks võõrkeelsete ajakirjade tellimine (IK: 56–57). Algklassiõpetaja oli küsinud ka teiste õpetajate ettepanekuid, mille ta intervjuu ajal edastas: vajadus paljundada kodukoha legende sisaldavaid õpilastõid (Alg: 56–59), hankida igale algklassiõpetajale täiskomplekt kogu kooliastme õpikuid-tõõvihikuid (Alg: 11) ja nii palju teatmeteoste eksemplare klassidesse, et saab ka suurema grupiga õpioskusi harjutada (Alg: 3).

Raamatukogu tegevus

Teise suure rühmana ettepanekute ja soovitude hulgast tulid välja ideed, mida võiks kooli raamatukogu veel teha senisele lisaks. Bioloogiaõpetajale meeldivad väga kooli kutsutud külalislektorid, kes õpilastele loodusest rääkima tulevad ning ta arvas, et raamatukogu peaks korraldama kohtumisi just Tõrvast pärit kirjanikega (Bio 238–242). Samalt õpetajalt tuli idee, et raamatukogu võiks korraldada info- või promopäevi õpetajatele:

/.../selliseid infotunnid õpetajatele, aineõpetajatele. /.../ kas te teate, kas te mäletate, meil on niisugused asjad. Võib-olla seda võiks kasutada. (Bio: 181–191)

Algklassiõpetaja pakkus välja, et peaks olema lastekirjanikke tutvustav stend, sest õpilased ei suuda üldse autorit raamatuga seostada (Alg: 9). Põris huvitav oli ettepanek, et kõik esimese kooliastme kohustusliku kirjanduse raamatud oleksid eraldi klasside kaup, kas omaette stendina või riiulis (Alg: 4–6). Mõlema soovitude puhul mõtles õpetaja seda, et kui laps tuleb raamatukokku, on tal silma all meeldetuletuseks, mida peab lugema või milliseid autoreid teadma. Õpetaja kiitis, et mõningaid teoseid on raamatukogus olemas nii palju eksemplare, et jätkub kogu klassile, sest „tänapäeva lapsevanem enam koju lastekirjandust ei osta“ (Alg: 8).

Raamatukoguhoidjaga tõõsse puutuvalt unistas ajalooõpetaja, et raamatukogus on mitu, koguni neli-viis oma eriala süvitsi tundvat inimest, kelle omavaheline infovahetus tagaks hea tulemuse (Ajal: 90).

Bioloogiaõpetaja meenutas meie raamatukogus toimunud tundi, kui õpilased otsisid teatmeteostest infot ookeanide kohta ja pakkus idee edasiseks koostööks:

/.../ ja nüüd peaks võtma kohe kätte ja võib-olla minema veel sammukese edasi, et lubama nad siia riiulite vahele, et järsku nad otsiksid ise raamatu, kus see võiks olla. Et noh, natuke raskemaks. Et selline mõte on /.../ ma kaldun arvama, et me õite pea selle tunni teeme. Ja lastele väga meeldis. Vaat see on pluss, et lastele väga meeldis, küsivad, et millal veel... (Bio: 209)

Seoses lauamängudega, millega õpetaja kooli raamatukogus tutvumas käis, tekkis tal idee korraldada raamatukogus loodusteemaliste lauamängude turniir (Bio: 238). Õpetaja tuli konkreetsel põhjusel raamatukokku, intervjuu ajal me rääkisime sellest külastusest ning tekkis uus ja põnev mõte edaspidiseks koostööks.

Ettepanekute ja soovitude hulgas on väga huvitavaid. Mõnedki on pisut kohandades kohe teostatavad ning mõningaid pakutud mõtteid on raamatukogu juba varasematel aastatel kasutanud.

4 . JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON

Valitud meetodid võimaldasid koguda rikkaliku ja mitmekülgse andmestiku, mille põhjal on võimalus sügavuti mõista õpetajate infokäitumist. Kuigi valimi väiksuse tõttu ei saa teha üldistusi Eesti õpetajate üldpopulatsioonile, on olemas ülevaade konkreetse kooli õpetajate infokäitumisest ja seostest kooli raamatukoguga. Järgneva arutelu käigus seostan empiiriliste andmete analüüsi olulisemaid tulemusi nii teoreetiliste lähtekohtadega kui teiste autorite leidudega ning esitan omapoolsed järeldused.

4.1 Õpetajate infovajadused

4.1.1 Töölased ja eraelu infovajadused

Ehkki esmapilgul võib tunduda tööalaste ja eraelu infovajaduste eristamine lihtsana, näitab käesolev õpetajate infokäitumise uuring, et tegemist on oluliselt komplekssemate vajadustega.

Vaatluspäevikut pidades ja esmase kodeerimise käigus tundus olevat selge, millised on tööalased, millised eraelu infovajadused. Vaatluse käigus oli võimalik eristada õpetajate otseselt tööga seotud infovajadusi, kui õpetajad vajasid raamatukogust materjale tundide ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks ning õpingutega või erialase infoga seondult. Eraelu infovajadusteks liigitasin esmalt kõik ajakirjade laenutused, kuid edasise vaatluse ja eriti intervjuude käigus hakkasin mõistma, et selline eristamine ei õigusta ennast. Kui kehalise kasvatus õpetaja laenutas ajakirja Tervis Pluss, siis vestluse käigus selgus, et ta kasutab sealt leitud harjutusi tundides. Kui aga õpetaja luges samast ajakirjast näiteks artikli jooksuvõistlusest, oli see siis tööalane või eraelu huvidega seotud infovajadus? Kui keegi õpetajatest laenutas Eesti Naise, kas peale ilmselgena tunduva eraelu infovajaduse ei saanud ta sealt hangitud teadmisi ka õppetunnis mõne teema näitlikustamiseks kasutada? Väidet kinnitab väga hästi intervjuu keemiaõpetajaga, kes kasutab tunnimaterjali näitlikustamiseks muuhulgas päevalehest leitud anekdoote, kirjeldust tuttava perenaise kogemustest ja tervisenõuandeid koju tellitud telekavast.

Reijo Savolainen on kasutanud mõistet „igapäevaelu infootsing“ (*everyday life information seeking* e ELIS). Tema sõnul on tööga seotud ja mitteseotud infootsing paljuski kattuvad, näiteks kui keegi otsib keelekursustega seotud infot, võib see olla seotud nii tööalase kui vaba aja infovajadusega. (Savolainen 1995: 266)

Õpetaja töö on sageli ka tema sügav huvi, milles põimuvad eri õppeained ja valdkonnad ning ka era- või argielu maailmast hangitu on õpetaja tööks vajalik. Bioloogia on tihedalt seotud geograafia ja loodusõpetusega, ajaloo või ühiskonnaõpetuse tunnis saab kasutada eelmise päeva uudistesaadete järelvaatamist jne. Ei ole koju ostetud luuleraamat vaid isiklikuks otstarbeks, sealt otsib õpetaja tunnimaterjalile lisa. Reisil tehtud pildid on nii meene külastatud kohtadest kui õppematerjal selle paiga tutvustamiseks ainetundides. Õpetajate infovajadused on niivõrd kompleksed ja mitmetahulised, et piiri tõmbamine tööalaste ja argielu infovajaduste eristamise vahel võib olla mõnelgi juhul väga raske, kui mitte võimatu.

4.1.2 Lisamaterjalide olulisus

Kuigi mõnede õpetajate arvates veaks tunni hädapärast välja ka õppekavale vastava õpiku ja töövihikuga, siis tegelikkuses kasutavad kõik intervjuueeritud õpetajad pidevalt lisamaterjale.

Tiigrihüppe SA uuringu „Õpetajate suhtlemistavad“ lõpparuandes märgitakse, et õpilased hindavad õpetajate pingutusi lisamaterjalide tegemisel. Õpetajat, kes annab küll ainekavale lisaks teadmisi, kuid teeb seda ainult suulises vormis ja kiiresti, vaadatakse üldiselt negatiivse pilguga ning õpilastele ei meeldi ka õpetajad, kes tunnis õpikust maha loevad (Ugur *et al* 2008: 65). Intervjuueeritud Tõrva Gümnaasiumi õpetajate puhul on raske ette kujutada, et keegi neist võiks piirduda õpikust maha lugemisega, kõikidest intervjuudest selgus, et täiendavat materjali kasutatakse pidevalt. Mitmel juhul jääb pigem abi- või lisavahendi rolli õpik.

„Kas õpikut on üldse vaja?“ küsis Tuuli Oder Õpetajate Lehes värske uuringu tulemusi tutvustades. Õpikuid on siiski vaja, eelkõige näiteks algajale õpetajale, kellele õpik on suureks toeks. Kogenud õpetajale on õpik abiks juhul, kui see toetab tema õpetamispõhimõtteid. Õpik pakub igale õpetajale turvatunnet ja võimalust tulla välja olukorrast, kus ta lihtsalt ei suuda sārada, kaasakiskuvalt innustada, individuaalselt läheneda jne, sest ta on ju „kõigest inimene“. (Oder 2014)

Ehkki õpikud on kirjutatud õppijate jaoks, ei ole need koostatud silmas pidades konkreetseid õpetajaid ja konkreetseid õpilasi nüüd ja praegu (Oder 2014). Intervjuudest Tõrva Gümnaasiumi õpetajatega selgus, et rikkalikud lisamaterjalid on olulised, et varieerida õppemeetodeid ja võimaldada individuaalset lähenemist, pakkudes õpilastele nende võimatele vastavaid ülesandeid ja tekste.

Õpetaja professionaalne identiteet ei ole oma olemuselt kindel ja stabiilne, vaid pidevas muutumises ja arengus. Pidevalt muutuv maailm eeldab õpetajalt toimetulekut uute ülesannetega, pidevat õppimist ja uuenemist. Õpetaja konstrueerib oma professionaalse identiteedi, mis sobitub pidevalt muutuva kontekstiga. (Poom-Valickis & Löffström 2014: 242-243) Lisamaterjalid ja -info on tähtsad õpetaja pideva enesearengu ja enesetäiendamise protsessis.

Järeldusena võib välja tuua, et lisamaterjalid on olulised ainetundide huvitavamaks ja mitmekesisemaks muutmisel ja laste individuaalsete eripäradega arvestamisel, nad toetavad õpetaja enesearengut ning professionaalse identiteedi kujunemist.

4.2 Teadmiste konstrueerimine

Õpetajad ei otsi ainult valmismaterjale. Eraelust, koolitustelt ja õppekäikudelt ei saa õpetaja vaid käega katsutavat materjali, vaid ka ideid, elamusi, teadmisi, uusi kontakte ning allikaid, mis aitavad teda edaspidi nii tundide rikastamisel kui ise uue õppematerjali loomisel.

Kõige rohkem meeldib õpilastele, kui õpetaja räägib oma elukogemusest ja huvidest, samuti poliitikast, ühiskondlikust elust ja kui õpetajad näitavad neile antud teemade raames oma elukogemusest lähtuvalt uusi ja eripäraseid nüansse (Ugur *et al* 2008: 62). Siia sobib näide, kui keemiaõpetaja kasutab „elust enesest“ võetud lugu, et näitlikustada keemilist protsessi. Samuti on õppeprotsessi osa geograafiaõpetaja elamus kunagisest reisist Baikali järve äärde.

Selgus, et väga oluline on kättesaadava info mitmekesisus ja lai valik, et õpetaja saaks vajadusel ise koostada sobivaid ülesandeid ja materjale. Ei olegi vahet, kas õpikuga või õpikuta – peaasi, et koolil jätkuks õppematerjale, mille vahel professionaalne õpetaja saab valida (Oder 2014). Õpetaja loob endale ja oma õpilastele sobiva, kombineerides erinevaid allikaid oma teadmistega.

4.2.1 Infoallikad

Pole üllatus, et õpetaja kasutab internetist Miksikese või Koolielu portaale, õpikut ja töövihikut ning raamatukogude ressursse. Senistes mulle kättesaadavates uuringutes on tähelepanuta jäänud kaks viisi, kuidas õpetajad hangivad infot. Esiteks õpilaste vahendusel saadavad materjalid ja info. Laste tehtud tööd, sealhulgas tundideks tehtud esitlused, uurimused, loov- ning praktilised tööd võivad olla õpetajatele täiendavaks infoallikaks. Õpetajad kasutavad õpilaste leitud veebilinke, õpilaste koostatud töölehti, saavad infot õpilaste isiklikest raamatutest, mida õpilased õpetajatele näitavad ning isegi õpilaste välisreisidelt toodud meenete abil saab näitlikustada tunniteemat.

Teiseks ilmneb õpetajate isiklike materjalide olulisus, kusjuures endale vajaliku hankimine ei hõlma ainult valmismaterjalide soetamist. Oli juba juttu ajalehesabast leitud anekdoodist ja „elust enesest“ võetud näidete kasutamisest. Kuid viise materjalide ning info hankimiseks on palju enam. Keeleõpetaja tutvustab Londonit reisil tehtud videofilmide abil, keemiaõpetaja korjab erinevatelt maastikelt kivimite näiteid, bioloog toob Põhja-Jäämere äärest kaasa karpide koad ja vetikad, kehalise kasvatus õpetaja õpib uusi harjutusi teise juhendaja treeningus jne.

Õpetajate infokäitumist uurinud töödes on ankeetküsitluste aluseks mõnelgi juhul võetud kahe eraldi infoallikana kolleegid ja koolitused (Miljan 2009, Austrin 2008). Minu hinnangul pole nende eristamine võimalik. Kui õpetaja käib kursustel või tasemeõppes, võib ta saada konkreetset vajaminevat infot, aga ta kohtub ka teiste õpetajatega, õpib teistelt õpetajatelt ning loodud kontaktid on edasise infovahetuse aluseks. Lahterdamist või „vägisi“ kategoriseerimist kritiseerib K. Williamson (2006: 89), kelle arvates ei sobitu uuringu osaliste vastused alati loodud kategooriatesse või teadlaste poolt eelnevalt valmismõeldud „kastidesse“ ning seetõttu saab ilmned a reaalse maailma keerukus just konstruktivistlikes ja etnograafilistes uuringutes.

4.2.2 Takistused ja probleemid

Nii trükitud materjalide kui ka interneti puhul on informatsiooni hankimisel suureks probleemiks aja vähesus ja infoallika või informatsiooni kättesaadavus, selgus TTÜ raamatukogus läbiviidud õppejõudude infokäitumise uuringus (Tibar 2006: 14). Kooliraamatukogu põhiülesanne on vajalike materjalide kättesaadavaks tegemine ning

selles kontekstis ongi kõige olulisem takistus, mida õpetajad info hankimisel kohtavad, materjalidele ligipääs.

Uurimisprojekti „Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine” raames uuriti õpetajate üldpedagoogilisi uskumusi ning enamik ankeetküsitlusele vastanud õpetajaid (70,1%) leidis, et tööks vajalikud materjalid (õpikud, lisamaterjalid, koopiamasin, raamatukogu- ja meediamaterjalid) on õpetajatele vajadusel kättesaadavad (Lepik *et al* 2014: 253). Eelnevalt põhjendasin, miks on lisamaterjalid ja nende mitmekülsus õpetajatöös olulised. Õpetajal on vaja palju-palju enam kui õppekavale vastav õpik ja töövihik ning rolli mängivad peale kättesaadavuse ka lai valik ja ajakohasus.

Teise olulise takistusena ilmnes nii vaatluse kui intervjuude tulemuste põhjal ajapuudus. TTÜ õppejõudude ja teadurite infovajaduste uuringu tulemusena selgus samuti, et ajapuudus oli spetsialistide puhul olulisemaid takistusi ajakirjade ja raamatute lugemisel ning informatsiooni hankimisel (Tibar 2006: 15). Tõrva gümnaasiumi õpetajad kurtsid vaatluse ajal, et nad tahaksid, aga neil pole piisavalt aega lugeda ning ajapuudust nimetati olulise takistusena intervjuude käigus ka info hankimise ning uute, õpetajate vajadustele vastavate materjalide loomise protsessis.

Info võib olla ühe kliki kaugusel, kuid kui ka õppematerjalide portaalides pakutav on sisult aegunud, keegi ei uuenda ega halda seda, ei aita ka kiirest ja mugavast ligipääsust. Hea meel on, et mõned Tõrva gümnaasiumi õpetajad nimetasid uuema materjali hankimise kohana just kooli raamatukogu, mis tähendab, et kogude järjepidev täiendamine on väga tähtis.

4.3 Kooli raamatukogu ja õpetaja

Tulemuste peatükis kirjeldasin põhjuseid ja eemärke, miks õpetajad kasutavad või ei kasuta kooli raamatukogu. Vajadus kooli raamatukogu vahendatavate ressursside järele on kindlasti individuaalne ning sõltub muuhulgas ka õppeaine spetsiifikast: kirjanduse õpetajal on tööalaselt raamatukogu abi sagedamini vaja kui kehalise kasvatuse õpetajal.

Nagu korduvalt olen öelnud, on kooli raamatukogul rohkem potentsiaali õpetajaid nende igapäevatöös aidata, kui ta seda praegu teeb. Kooli raamatukogu alakasutamine on ilmnunud ka teiste uuringute tulemusena ning peamise põhjusena nimetatakse ajapuudust (Diekema & Olsen 2014). Kuivõrd suudab ja kas peakski kooli raamatukogu

tegelema õpetajate kõigi infovajadustega, arvestades sellega, et need vajadused on niivõrd mitmetahulised? Kui mõnel õpetajal on isiklikke materjale piisavalt, vajaminevad õpikud-töövihikud on olemas, kas ta siis justkui ei vajagi kooli raamatukogu või on tal isiklikke materjale seetõttu nii palju, et kooli raamatukogu ei paku vajaminevat?

Küsimusi tekib rohkem kui vastuseid ning kõigile ühe uuringu abil lahendust ei leia. Peale intervjuude abil õpetajatelt kogutud konkreetsete ettepanekute ja mõtete, kuidas kooli raamatukogu saaks õpetajat rohkem aidata, saan esitada vaid võimalikke tegevussuundi edaspidiseks.

4.3.1 Õpetaja, kooli raamatukogu ja õpilane

Õpetajad on õpilastele eeskujuks, nad edastavad õpilastele ühiseid hoiakuid ja käitumismudeleid, kuidas suhtuda õppimisse, õpetatavasse ainesse, kuidas lahendada probleeme ning toimida mitmesugustes olukordades. Mida süstemaatilisemalt pakuvad õpetajad selliseid käitumismudeleid, seda järjekindlamalt vormivad nad õpilaste sotsiaalse käitumise aluseks olevaid hoiakuid, veendumusi ja tõekspidamisi. Kui õpetaja on õpilasele autoriteediks, võtab nii mõnigi õpilane tema hoiakud ja tõekspidamised omaks. (Krull 2000: 218–219) Tõrva gümnaasiumis pole raamatute tutvustamine ja lugemise propageerimine ainult raamatukoguhoidja või emakeele- ja klassiõpetajate töö, oma rolli kirjanduse vahendajana näevad ka teised õpetajad.

Intervjuude käigus rääkisid õpetajad enese infovajadustest, kuid jõudsid ikka ja jälle õpilasteni, selleni, mida õpilastel on vaja. Õpetaja näeb õppematerjale sageli sellest vaatepunktist, mida ja kuidas ta selle abil saab õpetada, mida õpilasele edasi anda, huvi äratada. Ka küsimusele, milline peaks olema kooli raamatukogu, vastati mitte endale, vaid õpilastele mõeldes – selline, kus õpilasel on hea olla (Geo: 86), kuhu lapsed lähevad, kust nad saavad vajalikud materjalid ja kust saavad nõu (EK: 151). Ning kui küsisin õpetajatelt, millised on nende mured kooli raamatukogu kontekstis, nimetasid nad korduvalt laste vähest lugemisoskust ning seda, et õpilased ei oska raamatuid kasutada.

Palusin õpetajal öelda, mis pähe tuleb, kui ta mõtleb kooli raamatukogu peale. „Raamatukogu on ilus ja tark koht.“ „Võib-olla veel midagi?“, ei jäänud ma rahule. Ja

sain vastuse: „Oleks lapsed siin rohkem käiksid/.../ Et lapsed õpiksid lugema ja ei hindaks raamatud selle järgi, et kas ta on paks või õhuke. Et nad loeksid.“ (Geo: 86)

Jõgeva linna gümnaasiumiastme õpilaste ja õpetajate infokäitumise sarnasuste ning erinevuste välja selgitamisel selgus, et erinevused vaadeldavate uurimisgruppide vahel ei ole niivõrd kardinaalsed, kui arvata võiks ning eeldaks (Tamm 2010: 84). Selle töö tulemuste valguses järeldan, et õpetajate infokäitumist ei ole õige käsitleda õpilaste infokäitumist ja -vajadusi kõrvale jättes või nähes neid eraldiseisvatena.

4.3.2 Avatud ja nähtav kooli raamatukogu

Intervjuude ja vaatluse käigus ilmnes, et kui õpetaja on juba raamatukokku jõudnud, leiab ta sageli uut ja huvitavat, ka sellist, mille peale ta varem ei mõelnud. Järelikult on vaja leida võimalusi, kuidas õpetajaid raamatukokku meelitada.

Õpetaja ei tea, mis on raamatukogus olemas. Praegu käib omaalgatuslikult vaid mõni üksik õpetaja raamatukogus kindla sihiga leida lisa olemasolevatele õppematerjalidele. Raamatukogu peab tegema ennast nähtavaks, ennast meelde tuletama, tutvustama oma kogusid ja tegemisi. Väga huvitav mõte, mis väärib kaalumist, on õpetajatele suunatud info- või promopäevade korraldamine, mis tähendaks, et raamatukoguhoidja on vastava teema materjalid eelnevalt üle vaadanud ning on kokku lepitud aeg, mil saab tegeleda konkreetse aine õpetajatega.

Oluline on teha raamatukogu nähtavaks ja rakendada raamatukoguprogrammi RIKS veebilahendus, mille kaudu saab õpetaja töölaua tagant lahkumata kontrollida, kas on olemas midagi talle huvipakkuvat. See ja kaasnev kasutajakoolitus oleks üks võimalus leevendada õpetajate ajapuudust. Kui õpetaja saab ja oskab elektronkataloogi kasutada, tuleb ta raamatukokku konkreetse või vähemalt selgema sooviga. Raamatukogukülastuse aeg lüheneks õpetaja enese eeltöö arvelt ning vähem oleks situatsioone, kui raamatukoguhoidjal pole piisavalt aega kiirustava õpetaja sooviga tegeleda.

4.3.3 Koostöö

Mitmed teadlased ja uuringud on rõhutanud vajadust edendada raamatukoguhoidja ja õpetaja vahelist koostööd (Montiel-Overall 2005, Montiel-Overall & Hernández 2012, Small 2002, Small 2010) ning selle olulisuse toob välja ka UNESCO kooliraamatukogu manifest (UNESCO...). Võib väita, et Tõrva gümnaasiumis koostöö õpetajate ja

raamatukoguhoidjate vahel toimib. Arvestades aga seda, et õpetajate poolt on palju kooli raamatukogu võimalusi kasutamata, tuleb otsida viise, kuidas koostööd tõhusamaks muuta.

Et olla koostööks motiveeritud, peavad osapooled esiteks nägema koostöös isiklikku kasu ja teiseks uskuma, et neil on vajalikud teadmised ja oskused, et olla edukad koostööpartnerid (Small 2012). Efektivse koostöö eelduseks on kollegiaalsus, lugupidamine ja usaldus, koos läbiviidavaid tegevusi soodustavad jagatud mõtlemine, jagatud planeerimine ja tegevusjuhiste ühine loomine, mõjutavateks teguriteks on aeg ja juhtkonna toetus (Montiel-Overall 2005: 1).

Small (2012) toob oma artiklis näiteid, kuidas kooli raamatukoguhoidja ja õpetajate koostöö võib „nakkuslikult“ levida, luues kooli siseselt uusi vajadusi sarnaste eksperimentide järele. Olen ise olnud tunnistajaks, kuidas Tõrva gümnaasiumis nii mõnigi koostöös sündinud ühekordne tegevus, temaatiline tund või üritus on muutunud traditsiooniks või on sellest arenenud ideed uuteks ettevõtmisteks. Intervjuust ajalooõpetajaga ei tule välja ainult koostöö vajalikkus, vaid ka eelpoolnimetatud õpetajate ja õpilaste infokäitumise ja -vajaduste seotus:

Ja siis ma mõtlen, et siis on koostöö raamatukoguga on siis ju vilja kandnud: mina olen saanud raamatukogust raamatu, mida lastele tutvustada, laps on selle võtnud vastu, läbi lugenud, teistele seda edasi rääkinud, et kui üks lapski sinu rühmas nagu tajub seda, miks ma neid raamatuid tutvustan, siis ma arvan, et me oleme hästi töötanud. (Ajal: 237)

Käesoleva uuringu raames korraldatud intervjuud olid osaliselt arutelud koostöövõimaluste üle, mille käigus tekkisid nii mõnedki konkreetsed ideed. Tajusin enamike õpetajate positiivset suhtumist ja soovi koostööd teha. Loodan, et olulised mõjutegurid nagu aeg ja juhtkonna toetus, sealhulgas piisavate ressursside tagamine, on raamatukoguhoidjate ja õpetajate poolt.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärk on anda ülevaade Tõrva Gümnaasiumi õpetajate infokäitumisest ja kooli raamatukogu rollist õpetajate infovajaduste rahuldamisel.

Eesmärgi saavutamiseks otsisin vastust järgmistele küsimustele:

- Millised on õpetajate tööga seotud infovajadused?
- Kuidas hangivad õpetajad vajalikku informatsiooni? Milliseid takistusi nad kohtavad info hankimisel?
- Kuidas saab kooli raamatukogu paremini aidata õpetajaid nende infovajaduste rahuldamisel? Missugune on õpetajate arvates nende (info)vajadustele vastav kooliraamatukogu?

Kasutasin oma töös etnograafilisi meetodeid. Varjatud osalusvaatluse käigus jälgisin 2013. aasta kevadel õpetajate infokäitumist Tõrva Gümnaasiumi raamatukogus, aasta hiljem viisin läbi 8 semi-struktureeritud intervjuud erinevate õppeainete õpetajatega. Kuigi valimi väiksuse tõttu ei saa teha üldistusi Eesti õpetajate üldpopulatsioonile, sain ülevaate konkreetse kooli õpetajate infokäitumisest ja seostest kooli raamatukoguga. Valitud meetodid võimaldasid koguda rikkaliku ja mitmekülgse andmestiku, mida analüüsisin arvutiprogrammi MAXQDA abil, lähtudes konstruktivistliku põhistatud teooria juhistest.

Õpetajate infokäitumise uurimisel arvestasin, et õppekavale vastavate materjalidega, põhiõpiku- ja töövihikuga seotud infovajadused on tavapärased ja sageli ka vältimatud; see on kõige loomulikum põhjus, miks õpetajal on infot vaja või põhjust külastada kooli raamatukogu. Seetõttu keskendusin uuringus just teistele, mitte nii ilmselgetele infovajadustele.

Empiirilise andmestiku põhjal ilmnes, et kõigi intervjueritud õpetajate puhul on oluline täiendavate lisamaterjalide kasutamine tundide ettevalmistamise ja läbiviimise protsessis, ka siis, kui õppekavale vastav põhiõpik ja -töövihik on olemas ning sisuliselt

sobiv. Peale ainetundide rikastamise vajavad õpetajad lisainfot õppekavaväliste tegevuste planeerimisel ning enesearengu eesmärgil.

Õpetajate infovajadused on niivõrd kompleksed ja mitmetahulised, et piiri tõmbamine tööalaste ja argielu infovajaduste vahele pole õigustatud. Õpetaja töö on sageli ka tema sügav huvi, milles põimuvad eri õppeained ja valdkonnad ning ka era- või argielu vallast hangitu on vajalik koolitöös. Enesearengu eesmärgil või eraelu infovajaduste rahuldamiseks otsitud, leitud ja kasutatud info abil saab rikastada ainetunde, olgu siis tunniteemat näitlikustades, õpilasi huvitavate allikate poole suunates või sisustades koolis toimuvaid üritusi.

Vastusena küsimusele, kuidas hangivad õpetajad vajalikku informatsiooni, selgus, et tundideks ettevalmistamise protsessiga seotud info hankimine ei hõlma ainult valmis materjalide otsingut. Eraelust, koolitustelt ja õppekäikudelt hangivad õpetajad ideid, elamusi, teadmisi, uusi kontakte ning allikaid, mis aitavad neid edaspidi nii tundide rikastamisel kui uue õppematerjali loomisel. Seega on väga oluline kättesaadava info mitmekesisus ja lai valik.

Oluline roll on õpetaja isiklikult endale soetatud materjalidel, kusjuures nende hulka kuuluvad raamatud kodusest raamatukogust, koju tellitud või ostetud ajalehed-ajakirjad, telerist salvestatud filmid, reisidel tehtud fotod ja reisidelt kaasatoodud esemed, veebist leitud õppematerjalid jne.

Senistes uuringutes pole tähelepanu pööratud informatsioonile, mida õpetajad saavad õpilaste vahendusel. Õpilased toovad kooli kaasa raamatuid, kõikvõimalikke esemeid, nad edastavad teadlikult õpetajatele teemakohaseid veebilinke ning vahendavad reisidelt saadud elamusi ja teadmisi. Esitlusi, õpilasuurimusi, loov- ja praktilisi töid ning õpilaste leitud veebimaterjale saavad õpetajad kasutada erinevate kooliastmete ainetundides.

Ei ole õigustatud kolleegidelt või koolitustelt-kursustelt saadud informatsiooni lahterdamine eraldi kategooriatesse. Kui õpetaja käib kursustel või tasemeõppes, võib ta saada vajaminevat infot, aga ta kohtub ka teiste õpetajatega, õpib teistelt õpetajatelt ning loodud kontaktid on edasise infovahetuse aluseks.

Takistuste ja probleemidena info hankimisel ja -kasutamisel nimetasid õpetajad, et nad ei oska hästi infot otsida, probleemid olid info vastuvõtmise ja tunnetusega, ligipääsuga, süstematiseerimata infoga, aegunud materjalidega, info polnud usaldusväärne või oli

ebapiisav, takistuseks võis olla ajapuudus, teavikute hind ning ka tehnilised probleemid. Nii mõnedki takistused – infopädevus, kättesaadavus, ajapuudus ja ajakohasus – pole täpselt eristatavad ja mõnelgi juhul põhjustab üks teise. Näiteks pole kooli raamatukogu ressursid õpetajale kättesaadavad, sest ta ei leia aega neid raamatukokku küsima tulla.

Kooli raamatukogu õpetaja jaoks pole tundide ettevalmistamise ja läbiviimise protsessis kindlasti esimesel kohal, kuid raamatukogu kasutamise põhjused on palju laiemad kui õppematerjalide vajadus. Nagu nimetatud, tuleb õpetaja kooli raamatukokku, sest tal on vajadus leida informatsiooni erinevatel infokandjatel ainetunni ettevalmistamiseks ja läbiviimiseks, nii õppekavale vastavat kui täiendavat lisamaterjali. Nimekiri eesmärkidest ja põhjustest, milleks kooli raamatukogu kasutati, täienes kogutud andmetesse süvenemise käigus tublisti. Oli vaja infot vahetada, paluda raamatukoguhoidjal tellida vajalikku õppe- ja teatmekirjandust, raamatukoguhoidja abi oli vaja õpioskuste tunni läbiviimiseks ja tänukirjade tegemiseks; raamatukogu kui ruumi vajati aktiivõppepäeval, õpilastööde näitusekohana, ainetundides filmide vaatamiseks ja täiendava õppetöö toimumispaigana.

Oluline oli teada saada, miks õpetajad ei vaja kooli raamatukogu. Mõnel juhul arvab õpetaja, et tal on vajalik juba olemas, nii isiklikult endale hangitud kui kooli raamatukogust laenutatud materjalide näol, külastusi takistab ajapuudus ja mõni kord õpetaja ei teagi, mida on kooli raamatukogul talle pakkuda.

Vaatluse ja intervjuude analüüsi tulemusena selgus, et kui õpetajad olid juba kooli raamatukokku jõudnud, leidsid nad sageli juhuslikult endale vajaliku. Et õpetajad teaksid, mida on kooli raamatukogul pakkuda, peab kooli raamatukogu senisest veel enam tegema ennast nähtavaks, ennast meelde tuletama, tutvustama oma kogusid ja tegemisi. Nagu näitavad ka teiste uuringute tulemused, on selle aluseks teadlik koostöö.

Käesoleva uuringu raames läbi viidud intervjuud olid osaliselt arutelud, mille käigus tekkisid nii mõnedki konkreetsed ettepanekud, sealhulgas mõte korraldada õpetajatele infopäevi, juurutada kiiremas korras raamatukoguprogrammi veebirakendus ning leida ressursid, et tellida teistest raamatukogudest teavikuid.

Õppematerjale hindavad õpetajad sellest seisukohast, mida ja kuidas saab nende abil õpilasele edasi anda, mismoodi õpilastes huvi äratada. Ka küsimusele, milline peaks olema hea kooli raamatukogu, vastasid mitmed õpetajad õpilaste vajadustest lähtuvalt:

selline, kus just õpilastel on hea olla. Õpetajate infokäitumist ei ole õige uurida õpilaste infokäitumist ja -vajadusi kõrvale jättes.

Õpetajate infokäitumise uurimisel õigustas end etnograafiliste meetodite kasutamine konstruktivistliku paradigma raames, avastasin palju uut, mis oleks teistsuguse lähenemisviisi korral jäänud tõenäoliselt märkamata. Näen edasise uurimissuunana vajadust laiaulatuslikuma projekti järele, mis uuriks etnograafilisi meetodeid kasutades õpetajate infokäitumist erinevate koolide raamatukogudes ning arvestaks õpetajate infokäitumisega seoses õpilaste vajadusi. Kombineerides etnograafiliste uuringute tulemusi kvantitatiivsete meetoditega, on võimalik teha üldistusi, millele tuginedes saab välja töötada Eesti kooliraamatukogude arengusuunad ja õpetajatele vajalikud riiklikud infoteenused.

Õpetajad konstrueerivad igapäevaselt oma teadmisi, hankides infot kõikvõimalikest allikatest ja kombineerides seda oma seniste teadmiste, kogemuste ja maailmavaatega. Nii nagu õpetajate infovajadused ei hõlma ainult käega katsutavaid valmismaterjale, on ka selle magistritöö tulemused osaliselt ideed ning mõtted selle kohta, kuidas kooli raamatukogu saaks rohkem õpetajaid aidata ning nende kaudu jõuda üha enam ka õpilasteni. Loodan, et minu töös oli kuulda informantide hääl ja peegeldus tegeliku maailma keerukus, mida ei saa suruda etteantud kategooriatesse.

SUMMARY

Katrin Kannukene

“Tõrva Gymnasium Teachers' Information Behaviour and School Library”

The aim of the master thesis is to give an overview of teachers' information behaviour in Tõrva Gymnasium and analyse the role of the school library in satisfying their information needs.

Research questions:

- What are the information needs of teachers?
- How do teachers seek necessary information? What kind of obstacles do they encounter while seeking information?
- How can the school library help teachers to satisfy their information needs?
- What kind of school library satisfies their information needs?

There is everything in the Tõrva Gymnasium library to be successful – modern technological solutions, qualified staff, comfortable rooms and constantly increasing collection. As an information service provider, the school library has big unused potential. In order to make the maximum use of possibilities the school library offers, it is necessary to study teachers' information behaviour, information needs and the role of the school library in satisfying teachers' information needs.

The data collecting methods are ethnographical: participation observation and ethnographical interview. The survey took place in the school library in the spring of 2013, a year later semi-structured interviews with school teachers were conducted.

Chosen methods enabled to collect a varied list of data.

Although generalizations about Estonian teachers' population cannot be made because of the small sample, the study gave an overview of teachers' information behaviour in a certain school and its connection with the school library.

According to the empirical list of data, it can be said that all interviewed teachers consider using supplementary materials essential while preparing for classes and conducting them, even if they can use the pupil's book and workbook with suitable content corresponding with the curriculum requirements. Besides making classes more interesting, teachers also need extra information for planning extra-curricular activities and personal development.

Information seeking for classes does not only involve looking for ready-made materials. Teachers get ideas, experience, knowledge, new contacts and sources from private life, schoolings and training visits which help them make classes more interesting and create new study materials. Thus, the variety of available information is very important.

Teachers' personal materials have an essential role, for example books from the home library, magazine and newspaper subscriptions, recorded films, photos and souvenirs from trips and web-based study-materials.

Until now studies have not paid attention to the information teachers get from students. Students take books and all kind of items to school, they share important website links with teachers and speak about their trips in classes. Teachers can use students' presentations, creative and practical work and web-based study materials.

Teachers' information needs are so complex and many-sided that drawing a line between work-related and everyday information need is not justified. Teachers' work often involves deep interest, the ability to connect different subjects and fields and the information received from private and everyday life.

It is also not right to divide the information, received from colleagues and schoolings, into different categories. When a teacher attends courses or studies for a degree, she can get necessary information but she also meets other teachers, learns from them and these new contacts are the basis for new information change.

Teachers assess study materials from different viewpoints e.g. how they can be used to give students knowledge and how to arise their interest. Teachers' answer to the question: *What should a good school library be like?* also depends on students' needs. That is why it is not right to study teachers' information behaviour separately from students' information behaviour.

It was essential to find out why teachers do not need the school library. In some case a teacher thinks that she has got everything she needs, considering both her personal materials and books borrowed from the library; lack of time also limits visits to the library and sometimes a teacher does not even know what the school library can offer her.

The school library is certainly not essential for a teacher when she is preparing for classes and conducting them, but the reasons for using the library are much wider than the necessity for study materials. The survey and interviews show that when a teacher is in the school library, she often finds something useful by chance. The school library must make itself more visible, introduce its collections and doings. The other surveys also show that conscious cooperation is very important.

Survey interviews were partly discussions and some specific suggestions were also made. As teachers' information needs do not involve only ready-made materials, the results of the master thesis are also partly ideas and thoughts about how the school library could help teachers and thus be more beneficial for students.

KASUTATUD KIRJANDUS

Angrosino, M. (2008). *Doing ethnographic and observational research*. Los Angeles: SAGE.

Asher, A. & S. Miller (s. a.). *So You Want to Do Anthropology in Your Library? or A Practical Guide to Ethnographic Research in Academic Libraries*, URL (kasutatud aprill 2014) <http://www.erialproject.org/wp-content/uploads/2011/03/Toolkit-3.22.11.pdf>.

Asher, A. & S. Miller & D. Green (2012). Ethnographic Research in Illinois Academic Libraries: The ERIAL Project. L. Duke & A. Asher (toim.). *College Libraries and Student Culture: What We Now Know*. Chicago: American Library Association, 1-14.

Austrin, M. (2008). *Viljandi linna õpetajate infovajadused ja kasutatavad infoallikad ning võrdlus maakonna õpetajate infovajaduse uuringuga*. Lõputöö. TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia, raamatukogunduse, infoteaduse ja dokumendihalduse osakond.

Ayres, L. (2008). Semi-Structured Interview. L. M. Given (toim.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 811–812.

Bates, M. J. (2005). An Introduction to Metatheories, Theories, and Models. K. E. Fisher et al (toim.). *Theories of Information Behavior*. Medford: Information Today, 1–24.

Bawden, D. (2011). Encountering on the road to Serendip? Browsing in new information environments. A. Foster & P. Rafferty (toim.). *Innovations in information retrieval: Perspectives for theory and practice*. London: Facet, 1–22.

Bawden, D. & L. Robinson (2012). *Introduction to Information science*. London: Facet.

Bitso, C. & I. Fourie (2012). An investigation of information-seeking behaviour of geography teachers for an information service intervention: the case of Lesotho. *Information Research*, 17(4), URL (kasutatud aprill 2014) http://www.informationr.net/ir/17-4/paper549.html#.U3sTsfl_vo4.

- Case, D. O. (2007). *Looking for Information: A Survey of Research on Information Seeking, Needs, and Behavior*. San Diego: Academic Press.
- Charmaz, K. & R. Mitchell (2001). Grounded Theory in Ethnography. P. Atkinson *et al* (toim.). *Handbook of Ethnography*. London: Sage, 160–175.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London: Sage.
- Charmaz, K. & A. Bryant (2010). Grounded Theory. P. Peterson *et al* (toim.) *In International Encyclopedia of Education (Third Edition)*. Oxford: Elsevier, 406–412.
- Daymon, C. & I. Holloway (2002). *Qualitative Research Methods in Public Relations and Marketing Communications*. London: Routledge.
- Dent-Goodman, V. (2011). Applying ethnographic research methods in library and information settings. *Libri*, 61(1), 1–11.
- Dervin, B. (1976). Strategies for dealing with human information needs: Information or communication? *Journal of Broadcasting*, 20 (3), 324 – 351.
- Dervin, B. (1992). From the mind's eye of the user: the sense-making qualitative-quantitative methodology. J. D. Glazier & R. R. Powell (toim.). *Qualitative Research in Information Management*. Englewood: Libraries Unlimited, 61–84.
- Diekema, A. R. & M. W. Olsen (2014). Teacher Personal information management (PIM) practices: Finding, keeping, and Re-Finding information. *Journal of the Association for Information Science and Technology*.
- Eesti Teadusinfosüsteem, URL (kasutatud aprill 2014)
<https://www.etis.ee/portaal/index.aspx?lang=et>.
- Fetterman, D. M. (2008). *Emic/Etic Distinction*. L.M. Given (toim.). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage, 250.
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by Step*. 3. ed. Walnut Creek: Sage.
- Flick, U. (2006). Triangulation. V. Jupp (toim.). *The SAGE Dictionary of Social Research Methods*. London: Sage, 306–308.

- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. 4.Ed. Sage Publications.
- Geertz, C. (2007). Tihe kirjeldus: tõlgendava kultuuriteooria poole. *Vikerkaar*, (4–5): 78–110.
- Gobo, G.(2008). *Doing ethnography*. London: Sage.
- Hammersley, M. & P. Atkinson. (1995). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hirsjärvi, S. & P. Remes & P. Sajavaara (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Jaadla, E.-G. (2011). *Tartu Ülikooli tudengite ülikooliga seotud infovajadused ja kasutatavad infokanalid*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond.
- Khoo, M. & L. Rozaklis & C. Hall (2012). A survey of the use of ethnographic methods in the study of libraries and library users. *Library & Information Science Research*, 34(2): 82–91.
- Kikas, K. (1997). *Information needs of Estonian specialists and collection composition of research libraries* (1967–1996). Tallinn: Tallinna Tehnikaülikooli kirjastus. URL (kasutatud aprill 2014) http://www.lib.ttu.ee/ttyrpubl/KKikas_information_needs_of.pdf.
- Kikas, K. (2006). Tallinna Tehnikaülikooli infovajadused ja raamatukogu komplekteerimiskava. *Raamatukogu*, (2): 16–19.
- Kikas, K. (2008). *Verba volant, scripta manent: viis aastakümnet raamatukogunduse ja infoteaduse radadel*. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikooli kirjastus. URL (kasutatud aprill 2014) <http://digi.lib.ttu.ee/i/?946>.
- Kooliraamatukogude töökorralduse alused* (18.03.2011) RT I, 03.09.2013, 24. URL (kasutatud aprill 2014) <https://www.riigiteataja.ee/akt/103092013024>.
- Kotkas, K. (2011). *Tartu Ülikooli avatud ülikooli üliõpilaste infovajadused ja nende rahuldamine*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool, sotsiaal- ja haridusteaduskond.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Meri-Liis Laherand.
- Lepik, M. & T. Elvisto & T. Oder & L. Talts (2014). Õpetajate üldpedagoogiliste uskumuste struktuur ja tüüpprofiilid. E. Krull *et al* (toim.). *Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine*. Eesti Ülikoolide Kirjastus, 248–273.
- Merchant, L. & M. Hepworth (2002). Information literacy of teachers and pupils in secondary schools. *Journal of Librarianship and Information Science*, 34(2), 81–89.
- Miljan, A. (2009). *Õpetajate infovajadused Valga Gümnaasiumi, Valga Vene Gümnaasiumi ja Tsirguliina Keskkooli näitel*. Lõputöö. Viljandi: TÜ Viljandi Kultuuriakadeemia.
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research*, URL (kasutatud mai 2014) www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theory.
- Montiel-Overall, P. & A. Hernández (2012). *The Effect of Professional Development on Teacher and Librarian Collaboration: Preliminary Findings Using a Revised Instrument, TLC-III*. American Association of School Librarians, URL (kasutatud mai 2014) <http://www.ala.org/aasl/slr/volume15/overall-hernandez>.
- Morris, R. (1994). Toward a user-centered information service. *Journal of the American Society for Information Science*, 45(1): 20–30. URL (kasutatud veebruar 2014) <http://www.columbia.edu/cu/libraries/inside/units/bibcontrol/osmc/morris.pdf>.
- Oder, T. (2014). Kas õpikuga või õpikuta? *Õpetajate Leht*, 23. mai, URL (kasutatud mai 2014) <http://opleht.ee/15769-kas-opikuga-voi-opikuta>.
- Passive data collection, observation and recording*. (2009). Esomar World Research Codes & Guidelines. URL (kasutatud veebruaris 2013) <http://www.esomar.org>.
- Pihu, E. (2006). Üliõpilaste ja õppejõudude infovajadused EBS-is. *Raamatukogu*, (1): 8–10.
- Poom-Valickis, K. & E. Löfström (2014). Pikiuuring õpetajaks õppijate professionaalse identiteedi kujunemisest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1): 241–271.

Pungits, Ü. (2012). *Kutseõppijate infovajaduste rahuldamist soodustavad ja pärssivad tegurid*. Magistritöö. Tartu: Tartu Ülikool, filosoofiateaduskond, infokorralduse eriala.

Rowley, J. (2007). The wisdom hierarchy: representation of the DIKW hierarchy. *Journal of Information Science*, 33(2): 163–180.

Savolainen, R. (1995). Everyday life information seeking: approaching information seeking in the context of 'way of life'. *Library & Information Science Research*, 17(3): 259–294.

Small, R. V. (2002). Collaboration: Where Does It Begin? *Teacher Librarian*, 29(5): 8–11.

Small, R. V. Shanahan, K. A. & M. Stasak (2010). The Impact of New York's School Libraries on Student Achievement and Motivation: Phase III. *School Library Media Research*, 13.

Strauss, A. & J. Corbin (1990). Coding Procedures. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage, 61–142.

Talja, S. & K. Tuominen & R. Savolainen (2005). „Isms” in information science: constructivism, collectivism and constructionism. *Journal of Documentation*, 61(1): 79 – 101.

Tamm, L. (2010). *Jõgeva linna gümnaasiumiastme õpilaste ja õpetajate infokäitumine*. Magistritöö. Tartu Ülikool, infokorralduse eriala.

Tanni, M. & E. Sormunen & A. Syvänen (2008). Prospective history teachers' information behaviour in lesson planning. *Information Research*, 13(4), URL (kasutatud aprill 2014) <http://InformationR.net/ir/13-4/paper374.html>.

Tibar, A. (2001). *Tööstusspetsialistide infovajadused ja infootsikäitumine*. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikooli Kirjastus.

Tibar, A. (2006). TTÜ õppejõudude ja teadurite infokäitumine. *Raamatukogu*, (2): 12–15.

UNESCO kooliraamatukogude manifest. URL (kasutatud aprill 2014) http://www.ekk.edu.ee/vvfiles/0/kooliraamatukogudue_manifest.pdf.

Ugur, K. & P. Pruulmann-Vengerfeldt & E. Lauk *et al* (2008). *Kool suhtluskeskkonnana: õpetajate suhtlemistavad*. Tiigrihüppe SA uuringu, „Õpetajate suhtlemistavad“ lõpparuanne, URL (kasutatud mai 2014)

http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/40615/IKT_suhtluskeskkond.pdf?sequence=1.

Virkus, S. (2010). *Infoteaduse põhimõisted*. Õpiobjekt. URL (kasutatud veebruar 2014)
http://www.tlu.ee/~sirvir/Sissejuhatus%20infoteadusesse/Infoteaduse%20pohimoisted/infokirjaoskuse_miste.html.

Virkus, S. (2013). List of Selected Information Literacy Resources Available in the Estonian Language. *Overview of Information Literacy Resources Worldwide*. 80–87, URL (kasutatud mai 2014)
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf.

Whitehead, T. (2004). *What is Ethnography? Methodological, Ontological, and Epistemological Attributes*. URL (kasutatud veebruar 2014)
<http://www.cusag.umd.edu/documents/WorkingPapers/EpiOntAttrib.pdf>.

Williamson, K. (2006). Research in Constructivist Frameworks Using Ethnographic Techniques. *Library Trends*, 55 (1): 83–101. URL (kasutatud veebruar 2014)
<https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/3671/Williamson551.pdf?sequence=2>.

Wilson, T. D. (1981). On user studies and information needs. *Journal of Librarianship*, 37(1): 3–15, URL (kasutatud märts 2014)
<http://informationr.net/tdw/publ/papers/1981infoneeds.html>.

Wilson, T. D. (1994). Information needs and uses: fifty years of progress. B. C. Vickery (toim.). *Fifty years of information progress: a Journal of Documentation review*, London: Aslib, 15–51, URL (kasutatud märts 2014)
<http://informationr.net/tdw/publ/papers/1994FiftyYears.html>.

Wilson, T. D. (1999). Models in information behaviour research. *Journal of Documentation* 55(3): 249–270. URL (kasutatud märts 2014) <http://www.informationr.net/tdw/publ/papers/1999JDoc.html>.

Wilson, T. D. (2000). Human information behavior. *Informing Science*, 3(2): 49–55, URL (kasutatud märts 2014) <http://inform.nu/Articles/Vol3/v3n2p49-56.pdf>.

LISAD

Magistritöö lisad on kättesaadavad eraldi köites Tartu Ülikooli sotsiaalteaduskonna raamatukogus. Intervjuudest ja vaatluspäevikust on välja jäetud vaatlusosaliste või kõrvaliste isikute identifitseerimist võimaldavad lõigud.

Lisa 1. Vaatluspäevik

Lisa 2. Intervjuude valim ja kasutatud tähised

Lisa 3. Intervjuude kava

Lisa 4. I intervjuu. Inglise keele õpetaja

Lisa 5. II intervjuu. Geograafiaõpetaja

Lisa 6. III intervjuu. Eesti keele ja kirjanduse õpetaja

Lisa 7. IV intervjuu. Bioloogiaõpetaja

Lisa 8. V intervjuu. Ajalooõpetaja

Lisa 9. VI intervjuu. Algklassiõpetaja

Lisa 10. VII intervjuu. Keemiaõpetaja

Lisa 11. VIII intervjuu. Matemaatikaõpetaja

Lihtlitsents

lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Katrin Kannukene

(sünnikuupäev 01.02.1973)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„Tõrva Gümnaasiumi õpetajate infokäitumine
ja kooli raamatukogu“

mille juhendajad on Krista Lepik ja Pille Pruulmann-Vengerfeldt

- reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
-
- olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
 - kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 30.05.2014